



ANEP

CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN



# La educación en la escuela: ¿desde el enfoque economicista o desde una pedagogía transformadora?

---

Estudiante:

Silvia Victoria Barreiro Falero

Docente:

Gabriela Ferreira

Plan: 2008

Diciembre, 2018

## ÍNDICE

Resumen	3
Fundamentación	5
Marco teórico	8
Una mirada a la escuela, sus poderes y sus docentes	8
El escenario hoy	17
Hacia la transformación	35
Análisis pedagógico	48
Reflexiones finales	57
Bibliografía	60

## Resumen

El ensayo pretende aportar a la reflexión sobre dos enfoques opuestos en educación: el enfoque economicista, que prioriza la adaptación del alumno al mercado laboral y la pedagogía crítica y transformadora, que busca formar sujetos autónomos y conscientes para transformar la sociedad. A la vez, plantea que el paradigma crítico, respaldado por autores como Habermas, Freire y Giroux, es clave para entender la educación como acto político que fomente la autonomía y la transformación social. Esta perspectiva busca liberar a la educación del utilitarismo que la reduce a ser un medio para el empleo. Se destacan los aportes del pedagogo Célestin Freinet, quien promovía una educación basada en el trabajo como expresión creativa y socializadora, no como herramienta alienante. Freinet, comprometido ideológicamente con la transformación social, planteó una "Escuela Moderna" en contraposición a la Escuela Nueva, proponiendo el "trabajo libre" como base para la formación integral del individuo.

El análisis se enriquece con la perspectiva de autores contemporáneos como Byung-Chul Han, Althusser, y Paulo Freire, quienes aportan conceptos como "poder disciplinario", "educación bancaria" y la crítica al capitalismo cognitivo. Se exploran también los aportes del contexto local, como las reflexiones de Lesa, Sarthou y Puyol sobre la relación educación-trabajo en Uruguay.

El objetivo del ensayo es identificar si es posible desarrollar una educación que humanice a los alumnos a través del trabajo y que no se subordine a las exigencias del mercado, contribuyendo así a formar una sociedad más justa y democrática. El concepto de "grieta" de Holloway es empleado como una metáfora para imaginar alternativas al sistema capitalista.

**Palabras clave:** Trabajo libre, trabajo enajenado, enfoque economicista, pedagogía transformadora, Freinet.

## Summary

The essay contributes to the reflection on two contrasting educational approaches: the economicist approach, which prioritizes adapting students to the labor market, and

critical and transformative pedagogy, which aims to form autonomous and conscious individuals capable of transforming society. It also argues that the critical paradigm, supported by authors such as Habermas, Freire, and Giroux, is essential for understanding education as a political act that fosters autonomy and social transformation. This perspective seeks to liberate education from utilitarianism, which reduces it to a tool for employment.

The essay highlights the contributions of Célestin Freinet, who advocated for education based on work as a creative and social expression, not as an alienating tool. Freinet, ideologically committed to social transformation, proposed a “Modern School” as a contrast to the New School, promoting “free work” as the foundation for individuals’ holistic development.

The analysis is further enriched by the perspectives of contemporary thinkers like Byung-Chul Han, Althusser, and Paulo Freire, who introduce concepts such as “disciplinary power,” the “banking model of education,” and critiques of cognitive capitalism. The essay also explores local insights, drawing on the reflections of Lesa, Sarthou, and Puyol on the education-labor relationship in Uruguay.

The main objective of the essay is to determine whether it is possible to develop an education that humanizes students through work without subordinating it to market demands, thus contributing to the formation of a more just and democratic society. Holloway's concept of the “crack” is used as a metaphor to imagine alternatives to the capitalist system.

**Keywords:** Free work, alienated work, economicist approach, transformative pedagogy, Freinet.

## Fundamentación

Dentro del perfil de egreso del docente magisterial se aspira a formar un maestro profesional y autónomo. A él se le encomienda concebir a la educación como acción liberadora que promueva y garantice el acceso de todos a una cultura general y plural.

Ante el postulado expuesto, fundamento la elección del tema de mi ensayo en base a la inquietud que siento de la búsqueda de un modelo docente al que adherir en mi futura práctica profesional en relación a la educación como acción liberadora y transformadora o educación como formación para el empleo.

Para realizar esta reflexión tendré en cuenta dos enfoques actuales y antagónicos: el enfoque economicista de la educación y la pedagogía como fuerza transformadora del sujeto.

Durante la práctica docente he observado que algunas maestras les dicen a sus alumnos que deben realizar tareas a las que llaman “trabajo” para que “se vayan acostumbrando a lo que es”. O que utilicen y dominen sus dispositivos electrónicos “porque ahora nadie consigue trabajo si no sabe computación.”

También presencié el control que sentía una maestra cuando pese a no entender qué debían hacer durante una evaluación de Ceibal en Inglés condujo a que los niños la hicieran porque desde Ceibal “los estaban controlando”. Esta situación refiere a cómo tiempo, control y trabajo enajenado y enajenante son nociones presentes en el aula sinónimos de la vida laboral y la productividad que organizan hoy el trabajo en la escuela.

De aquí el motivo de este estudio que intenta en el contexto educativo el discernimiento de algunas nociones, a veces antagónicas entre vocación y alienación, entre realización y enajenación, entre transformación y reproducción como entre sometimiento y creación y, entre libertad y opresión.

El análisis concebido y desarrollado desde estas dos perspectivas, al menos, permitirá esclarecer las relaciones sociales, ante y entre, las que se concretan las relaciones dentro del aula y los fines institucionales. Del mismo modo me permitirá reflexionar sobre el papel que se le otorga a la escuela en función de su rol en la formación del futuro

ciudadano o trabajador que se desea.

El enfoque economicista de la educación, pretendería la formación para la adaptación del estudiante a los requerimientos del mercado laboral. (Giroux, 2003) Dicho enfoque presenta de manera desconflictuada y, según Han (2014), con exceso de positividad la futura inserción de los estudiantes al mundo como mercado. Además, al decir de Skliar (2017) el vocablo 'trabajo' en el ámbito educativo es utilizado como sinónimo de empleo por lo que, la educación se asimilaría como carga necesaria para formar empleados competentes quitando contenidos de formación y ética social.

Por esta razón se consideran relevantes los aportes de Marx sobre el carácter dual del trabajo, "la actividad vital consciente" y "trabajo enajenado". La "actividad vital consciente" diferencia al hombre del animal, por lo que, si esto se pierde, no existe nada que lo diferencie, deshumanizándolo.

En cuanto al enfoque pedagógico estará vertebrado por el paradigma crítico. El mismo pretende la emancipación y concientización del individuo para formar un sujeto autónomo con una visión crítica de la realidad que entiende a la educación como un acto político. Además, se estará "combinando la crítica con la voluntad política de actuar, para así superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones sociales en cuanto a su racionalidad y justicia" (Habermas,1974. En Carr y Kemmis, 1988, p.157). Consideramos que este paradigma es el adecuado ya que yendo más allá de la crítica a la acción social y a las instituciones sociales en cuanto a su racionalidad y justicia aborda la "praxis crítica" por la cual los agentes organizados encuentran consecuencia directa en una acción social transformadora.

Asimismo, en este paradigma se basa el programa educativo escolar en nuestro país por lo que nos permitirá reflexionar en torno a la relación entre lo que establece el PEIP (2008) y lo que acontece en nuestras aulas escolares ubicadas en su accionar en un enfoque que podemos categorizar de economicista, muy alejado de aquel que proclama los derechos del hombre y la cultura como fin. Basar el presente ensayo en este paradigma permite poder fundamentar la necesidad de instrumentar prácticas en el aula que sean liberadoras y transformadoras en relación al trabajo que allí se lleva a cabo, para formar sujetos capaces de comprender su realidad, para poder transformarse, pero

también para transformar a la sociedad.

El objetivo principal de la pedagogía crítica es potenciar a los alumnos para que intervengan en su formación, transformando rasgos opresivos de la sociedad en su conjunto que tornan necesaria esta intervención utilizando su capacidad de rehacer el mundo tanto por medio de la lucha colectiva sobre el mundo material como por medio del ejercicio de su imaginación social. (Giroux, 1997)

Enmarcada dentro del paradigma crítico y de la pedagogía crítica el enfoque analítico, sin embargo, se enriquecerá con aportes de la pedagogía de Célestin Freinet de la cual Trilla (2005) no duda en referir como una pedagogía transformadora, radical y crítica. Este autor la ubica dentro de las pedagogías transformadoras/prácticas, alegando que fue crítica con la educación dominante de su época y con la sociedad que la cobijaba. Al respecto afirma que, además, esta pedagogía confía en la potencia de la acción educativa como factor de transformación social y no de adaptación al mundo. En consecuencia, la ubicación de Freinet como pedagogo transformador es indiscutible cumpliendo con el criterio que justifica su ubicación: la confianza en la capacidad transformadora de la acción escolar.

La pedagogía freinetiana surge a partir del boom de la Escuela Nueva, pero no es comprensible dentro de las corrientes escolanovistas liberal burguesas. Al respecto Trilla (2005) menciona que Freinet, que es heredero directo (y casi miembro) de la Escuela Nueva, ideológicamente estuvo comprometido con la izquierda política y social. Situación que no es única y bien podría ser pensada para muchos otros pensadores.

La oposición entre Freinet y la Escuela Nueva sería irreductible, tanto en la teoría como en la práctica, por lo que desde 1939 usará la expresión “Escuela Moderna” para diferenciar su proyecto pedagógico del de sus maestros en un intento de hacer comprender el carácter específico de su movimiento y las insalvables diferencias de este respecto a las propuestas de los activistas. Además, como afirma Monteagudo (1988), inicia su actividad después de 1920, cuando los escolanovistas ya han realizado sus mejores experiencias y publicado importantes obras divulgativas.

Por último, la elección de los aportes pedagógicos de Freinet se debe también a mi

participación como miembro en el MEPFU<sup>1</sup> donde he podido acercarme al conocimiento de dicha pedagogía.

En este ensayo se analizarán algunos conceptos relevantes para la pedagogía freinetiana: “trabajo en serie”, “trabajo de soldado”, “trabajo libre”, “la escuela popular por el trabajo” y “la disciplina racional”, entre otros. El concepto principal es el de “trabajo”, por lo cual se intentará proponer, analizar y fundamentar que en la escuela sea actividad vital y manifestación de sí mismo, ya que como afirma Freinet: “El trabajo por lo que conlleva de afirmación del individuo y de potencialidad socializadora, estará en la base de toda nuestra educación, y se constituirá en la virtud más esencial para la vida de los individuos o, en otros términos, el único lazo efectivo y eficaz entre los hombres” (En Monteagudo. 1988, p.140).

Lo expuesto implica una nueva relación entre educación y trabajo. No bastará entonces con efectuar simplemente algunos análisis sobre el tema, se trataría más bien de realizar una labor que vaya al fondo del problema, apuntando a la naturaleza social y formativa del trabajo. Puesto que, de acuerdo con Ponce (2005), en la escuela entendida desde una ideología de clase, el trabajo como formador, como actividad a la vez individual y social, como necesidad orgánica de utilizar el potencial creador de vida ha sido menospreciado y olvidado. Es decir, visto solo como trabajo alienado-manual, dirigido para aquellos que deberían producir los bienes de consumo para la sociedad “buena”.

De igual modo se tomarán aportes de otras disciplinas para acercarnos a la comprensión del tema de este ensayo. Por lo que se llevará la atención sobre el concepto de “poder disciplinario” en relación a la articulación educación-trabajo desde diferentes ópticas. Desde la Filosofía a través de Foucault, desde la Sociología y con un acercamiento a la Historia de la Educación, a través de Varela y Álvarez-Uría. También desde la Historia de la Educación a través de los aportes de Alpini y de Ponce.

Los conceptos de “poder inteligente”, “sociedad del hiperrendimiento” y “positividad”, se harán visibles gracias a los aportes del análisis filosófico de Byung Chul Han.

Con respecto a una teoría que nos permita comprender la relación entre mercado y

---

<sup>1</sup> Movimiento de Educación Popular Freinet Uruguay.



educación estatal, serán fundamentales los clásicos estudios de Althusser que plantean la relación entre ideología y reproducción de las condiciones de producción desde la escuela como Aparato Ideológico de Estado.

Abordaremos la actual articulación educación-trabajo por medio de los aportes de un análisis local y contemporáneo sostenido por Sarthou y Puyol. En esta misma línea se tomarán los aportes del maestro uruguayo Lesa quien analiza dicha articulación con una mirada concreta. Desde la producción de la teoría social crítica se tomarán los conceptos de “educación bancaria” de Paulo Freire, así como algunos análisis sobre los conceptos de trabajo, mercado y educación que merecen relacionarse bajo la perspectiva de Eric Fromm citado por Freire en relación al concepto de “necrofilia”. Se realizará un análisis sobre capitalismo cognitivo y las nuevas figuras en relación al trabajo en nuestra era: los “obreros del conocimiento”, los “prosumidores”, y “el nuevo proletariado global” tomando los aportes de la obra del economista Whiteford. A la vez, serán fundamentales los aportes sobre el enfoque educativo economicista de Giroux.

Se reflexionará sobre la necesidad de liberar a la educación del gesto del utilitarismo provechoso en tanto medio para el trabajo gracias a la reflexión de Skliar. Una nueva mirada sobre las concepciones clásicas de trabajo enajenado y extrañamiento por medio de la Sociología del trabajo de Antunes. Sobre la posibilidad de la creación y la transformación del docente, Giroux, Hinkelammert y Carrizales con sus distintas miradas aportarán a la reflexión.

Por último, se intentará ampliar el presente uniendo la posibilidad y expectativas a través del concepto de “grieta” de Holloway, que pretende ir en contra y más allá de la lógica capitalista.

Frente a la compleja problemática planteada surgen varias interrogantes que se intentarán responder en base del análisis de lo teorizado al respecto por los diferentes autores. ¿Cómo se perfilan los fines de la educación escolar bajo el enfoque economicista de la educación? Frente a ello nos surge la problemática de si es posible educar sin promover la formación para la adecuación al mundo comprendido únicamente como mercado. A la vez, nos cuestionamos sobre la necesidad de colaborar en la renovación del tejido social y promover espacios donde la lógica del sistema de producción no

subordine a la educación. Por último, intentaremos responder a la pregunta sobre si es posible la formación de un sujeto que en el aula se humanice a través del trabajo para generar en consecuencia una sociedad más democrática y justa.

**Palabras clave:** Trabajo libre. Trabajo enajenado. Enfoque economicista. Pedagogía transformadora. Freinet.

## **Marco teórico**

### **Una mirada a la escuela, sus poderes y sus docentes**

#### **La escuela: tan natural como la vida misma**

La educación ha estado siempre vinculada al ser humano así hemos satisfecho nuestras necesidades utilizando a la naturaleza, adaptándonos y transformando nuestro entorno. Desde épocas remotas las comunidades transmitieron a sus miembros más jóvenes conocimientos y habilidades que eran indispensables para la supervivencia y perpetuación del grupo social. Con el paso de los siglos la complejidad creciente de la vida social llevó a los grupos humanos a la diferenciación de sus actividades, entre ellas a la de la educación. (Elise Freinet, 1978)

Pero si bien es un hecho que la educación es de larga data, la escuela como institución universal y obligatoria, no lo es. Sus bases administrativas y legislativas cuentan con poco más de un siglo de existencia “prácticamente irrelevante frente a la historia de la educación” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p.14).

Pese a ello, afirman Varela y Álvarez-Uría (1991), prevalece la creencia de que la escuela existió siempre y en todas partes lo que provoca que se pierda de vista que la escuela ha sido, y es, una forma de socialización privilegiada y también lugar de paso obligatorio para los niños que en sus aulas realizan una actividad sistemática, producida intencionalmente y con fines específicos que albergan la posición de aquellos que ocupan un lugar hegemónico en la sociedad. En base a lo anterior es que se entienda que en la escuela el trabajo se presentaría únicamente como preparación para el trabajo asalariado o empleo, como carga de grava para la existencia del alumno y simple medio para obtener calificaciones. (Freinet, 1972. En Monteagudo. 1988)

Por lo expuesto, podemos sostener que el niño egresaría de la escuela por haber cumplido con aquello que se considera como trabajo indispensable. En su tarea de aprendizaje, el proceso, se convierte en mercancía y de igual manera su trabajo se torna ajeno y no le pertenece. Si no realiza tales trabajos o tareas, no existe como estudiante y el vocabulario cotidiano explicita literalmente la noción de trabajo para convocar a la

tarea áulica. A esto debemos agregar que las relaciones dentro de las sociedades capitalistas regidas por el valor se evidencian por medio de la dialéctica entre riqueza-miseria, acumulación-privación y poseedor-desposeído. (Antunes, 2001) En consecuencia, por estar la escuela situada en el conjunto de las relaciones entre las clases sociales y siendo expresión de la realidad existente no se conformaría como un ámbito democrático y de humanización social y llevaría a cabo la función de selección y reproducción social.

Por consiguiente, ante la situación planteada, nos interpelamos sobre la relación entre educación y trabajo que se desarrolla actualmente en el ámbito educativo. Al fin entendemos que tal relación es el reflejo de las expresiones dialécticas sociales y por ello se presenta *tan natural, como la vida misma*.

Esto nos moviliza hacia la búsqueda de otros caminos pedagógicos. En tal sentido las ideas de Freinet guardan una importante valorización. En la formulación freinetiana, el trabajo escolar es el punto de partida en el proceso de humanización del ser social, como actividad vital y consciente del hombre, manifestación de sí mismo y posibilidad de creación para comprender mejor al mundo. Luego, para cambiarlo.

### **Poderes y trabajo, ayer y hoy en nuestras aulas**

Hemos pretendido reflexionar en cuanto hasta qué punto se ha naturalizado que en la escuela se trabaja, sin cuestionar que la escuela se encuentra inserta en sociedades heterogéneas que poseen distintos fines en relación a la articulación educación-trabajo. Para lograr los fines que responderían a las clases hegemónicas se habrían montado dispositivos de poder. Por lo que resulta conveniente acercarnos a Foucault y así analizarlos.

La disciplina, procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio, a través de la utilización de mecanismos normalizadores y haciendo uso de una micropenalidad que supone un sistema de gratificaciones y sanciones. (Foucault, 1975) La escuela, como institución universal y obligatoria se habría mostrado como agente de disciplinamiento desde su surgimiento. Mediante normas se han regulado y se regulan actividades, también se establecen las infracciones y respectivas penalizaciones contra

su incumplimiento. Podemos afirmar entonces que el poder disciplinario en la escuela es fundamental: su objetivo central es el moldeamiento de los cuerpos para producir sujetos dóciles y útiles a la vez. (Álvarez-Uría 1991)

La escuela como institución disciplinaria habría surgido con el propósito de recoger e instruir a la juventud para su ordenamiento y reglamentación. Era el lugar “donde se aprendían y enseñaban un cúmulo de banalidades desconexionadas de la práctica, por lo que el disciplinamiento fue piedra fundante para que de esta forma el trabajo escolar preceda y sustituya al trabajo productivo” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p.42).

Pero el trabajo productivo no ha existido siempre, aunque hoy lo veamos como una categoría atemporal y transhistórica; en realidad es una forma histórica específica de actuar y de relacionarnos con otros. (Holloway, 2011)

Sabemos que las concepciones culturalmente arraigadas suelen darnos un pensamiento único que cierran otras perspectivas, por lo que debemos traer a la luz que la relación que conocemos entre educación y trabajo que se basa sobre el poder disciplinario, no ha sido siempre así.

En tal sentido Marshall Sahlins plantea que en las sociedades precapitalistas no existía una separación clara entre el trabajo y el ocio, lo que significa que no existía ni lo uno ni lo otro, “...las actividades requeridas para la reproducción social no se endurecían en algo llamado trabajo, ni ocupaban la misma cantidad de tiempo” (Sahlins, 2004. En Holloway, 2011, p.113).

Podríamos animarnos a decir que la escuela surge entonces como institución para controlar la niñez y la juventud, las cuales se tornaron en sujetos a disciplinar con el fin de socializarlos y adaptarlos para el trabajo.

Al respecto según Alpini (2013) a fines del 1800 en nuestro país sucedía que para que los hombres estén en el trabajo y los niños en las escuelas se necesitaba de un control externo. De allí la apelación constante a la policía y a la coacción que la misma debía ejercer, no solo sobre los padres, sino sobre los propios niños.

Según el autor, durante el 1800 los habitantes de nuestro territorio no diferenciaban el ocio o las actividades recreativas del mundo laboral. Ese ir y venir de un mundo a otro sucedía porque aún no se lograba imponer una fuerza económica capaz de sujetar los

individuos al trabajo. Es así que, frente a la necesidad de hacerlo, la educación pasa de ser “imitativa” a “centralizada”. En la educación imitativa según Gellner el aprendizaje se lleva a cabo de la siguiente manera:

Apenas nacidos, los niños son educados en el mundo adulto por la familia que les permite participar en la vida común. Unos pocos métodos específicos, como la ejercitación del lazo, el uso de las boleadoras, la doma de potros, etc., los convertía en adultos similares a los de la generación anterior. Luego de estas ejercitaciones camperas, “su educación ya está terminada”, decía Sarmiento. Así, se perpetuaba este tipo de sociedad, donde la escuela como institución que pretendía monopolizar e imponer otro tipo de instrucción no tenía cabida en esa cultura. (Gellner. 1991. En Alpini, 2013, p.33)

Como se aprecia, la educación imitativa no se ajustaba a las necesidades de la Nación que emergía y el rol de la escuela, aunque existente, era por demás insuficiente. Esta situación cambia significativamente al iniciarse el siglo XX con la obligatoriedad de asistir a la escuela. En este contexto, la obligatoriedad implica la necesidad de la construcción de un sujeto disciplinado y obligado a mantener un comportamiento determinado, en este caso y *grosso modo*, a concurrir asiduamente a la escuela para adquirir cierto tipo de instrucción para operar en la sociedad.

De esta manera se pasa al método de educación “centralizado de reproducción” que es aquel en que un agente educativo o formativo diferenciado de la comunidad local complementa de forma importante (o, en casos extremos reemplaza por entero), el método propio de aquella. (Gellner. 1991. En Alpini, 2013) Tiene la escuela así la responsabilidad de disciplinar a los jóvenes, que una vez finalizado el proceso de formación, los devuelve a la sociedad mayor para que desempeñen en ella sus funciones.

Como vemos, la creación del alumno por parte del maestro significó la necesaria subordinación del principio del placer al principio de la realidad, inseparable de una sociedad disciplinaria basada en el trabajo. Consideramos que el principio del placer fue destronado no solo porque militaba contra el progreso de la civilización, sino también porque operaba contra la civilización cuyo progreso perpetúa la dominación y el esfuerzo. (Frederici, 2004. En Holloway, 2011)

De este análisis surgen las interrogantes sobre el rol que ocupa hoy a la escuela con

respecto al disciplinamiento, ¿es su fin disciplinar sujetos, separarlos y agruparlos en la escuela para aprender allí actividades que precedan y sustituyan al trabajo productivo como afirman Varela y Álvarez-Uría? También, cómo cultiva la escuela las actitudes y hábitos requeridos para la adaptación del sujeto al mundo laboral actual puede ser inquietante.

Al respecto, el maestro Lesa (1988) argumenta que el alumno en la escuela debe asimilar las actitudes, hábitos y habilidades que luego se requerirán de él para su adaptación al trabajo. A esto le llamó “teoría de la correspondencia”, definiéndolo de la siguiente manera:

La teoría de la correspondencia sostiene que los sistemas, valores, normas y capacitaciones jerárquicamente estructuradas que caracterizan a la fuerza de trabajo y a la dinámica de las interacciones entre las clases en el capitalismo, se reflejan en la dinámica social del encuentro cotidiano en el aula. A través de estas relaciones sociales del aula, la escolarización funciona inculcando en los estudiantes las actitudes y disposiciones necesarias para aceptar los imperativos sociales y económicos del sistema capitalista. (p.6)

Por consiguiente, el saber en la escuela estaría legitimado por el poder que posee el docente. La educación se traduce así en vehículo para llegar a un fin y el alumno en un sujeto pasivo que tiene que adquirir los conocimientos válidos para operar en la realidad.

Según Lesa (1988) el niño en la escuela, como el trabajador en su lugar de trabajo tiene que poder seguir instrucciones exactamente, con mucho cuidado y en un tiempo limitado. En base a esto se entiende lo que plantea Masschelein (2018) cuando manifiesta que el alumno es un ser no-sapiente, no consciente, por lo que se le debe imponer el orden de la realidad y del saber ya que se encuentra en una posición deficitaria donde el docente como figura pedagógica determina lo que se debe hacer.

Para entender esta relación debemos reflexionar sobre lo que plantean Varela y Álvarez-Uría (1991) en torno al surgimiento de la escuela gratuita, universal y obligatoria que emerge como un espacio nuevo de tratamiento moral en el interior de los antagonismos de clase que durante todo el siglo XIX enfrentaron a la burguesía y a las clases proletarias. La imposición de la escuela universal y obligatoria sería el resultado de estas luchas, que cerraron el paso a modos de educación gestionados por las propias

clases trabajadoras. La burguesía impidió así programas de auto-instrucción obrera; estos atacaban la división y la organización capitalista la cual no permite una instrucción polivalente y unida a un trabajo liberador.

Podríamos afirmar entonces que desde su comienzo la escuela gratuita, universal y obligatoria respondería a los intereses de la clase burguesa, por lo cual el poder disciplinario aparece como indispensable para hacer llegar a los hijos de la clase obrera el mensaje. (Varela y Álvarez-Uría, 1991)

De ahí que entendamos que en los cimientos de la escuela se encuentre el planteamiento de Platón sobre la selección de los gobernantes de la República que inculca una serie de principios en función de las tres categorías posibles de niños, de oro, de plata o de bronce. También lo que sostuvo Aristóteles sobre que “El aprendizaje de la virtud es incompatible con una vida de obrero y artesano” (En Ponce, 2005, p.41).

Por estas razones la escuela ofrecería desde su surgimiento a los niños de las clases populares pequeñas parcelas de saber y de poder sin que ello signifique la posibilidad de su integración en los puestos mejor ubicados de la sociedad. A esto, le debemos sumar lo que sostiene Cullen (2004) sobre que la escuela ha sido y es un privilegiado lugar de control social, donde lo demandado es aprender a adaptarse a las normas vigentes, a los valores hegemónicos, a las exigencias que provienen de quienes manejan el mercado (y por lo mismo la producción), y quienes manejan el discurso (y por lo mismo la legitimación).

Se torna esclarecedor comprender por qué el sistema de producción que necesita cuerpos dóciles y económicamente rentables basa su lógica en el poder disciplinario. En la escuela a través de la vigilancia se controla premiando las buenas conductas, induciendo a que se sucedan, alentando, estimulando, promoviendo y facilitando su aparición, y castigando, sancionando y excluyendo cuando no se logre lo esperado.

Se debe tener en cuenta que localizar el poder disciplinario en la figura del docente no es tarea difícil, sin embargo, no se debe perder de vista que sobre ellos también se ha ejercido y se ejerce este poder, siendo vigilados por la dirección de la escuela y por el supervisor correspondiente. También desde la formación se controla el contenido y los métodos de enseñanza. Las planificaciones son revisadas, las clases son observadas y



los cuadernos de los niños analizados. En conclusión, el poder disciplinario llevado a cabo por el docente y sobre él, sigue hoy al igual que en el surgimiento de la escuela universal y obligatoria, vigente.

Pero si a esto le sumamos que en la posmodernidad el poder encuentra nuevas formas de manifestarse, podríamos animarnos a decir que en el momento histórico que con más libertad nos consideramos es cuando más controlados y vigilados nos encontramos.

El “poder inteligente” que es una técnica de poder propia del neoliberalismo adquiere una forma sutil y flexible que escapa a toda visibilidad. El sujeto sometido no es siquiera consciente de su sometimiento. “El entramado de dominación le queda totalmente oculto y de ahí que se presuma libre”. (Han, 2014, p.13)

Dicho poder se ejerce sobre alumnos y docentes, se introduce en el aula principalmente por medio de la tecnología a través de dispositivos electrónicos, plataformas y software que se presentan con un discurso unánimemente celebratorio.

Es un poder amable que según Han (2014) es más poderoso que el poder represivo disciplinario ya que escapa a toda visibilidad explotando la libertad, eliminando la decisión libre en favor de la libre elección entre distintas ofertas.

Es necesario detenernos a pensar sobre los poderes ejercidos en nuestras aulas hoy. Ahora alumnos y docentes participan de evaluaciones externas y estandarizadas, de concursos que son ofrecidos por medio de plataformas en línea enmarcados dentro de las políticas de “Gobierno electrónico” y las políticas educativas del CEIP. Mediante Gurí, se sabe qué se hace y qué no. De esta manera se leerían y evaluarían pensamientos conscientes e inconscientes, que no son solo los individuales, sino que los de los colectivos a los cuales se pertenece.

En resumen, el sujeto de la posmodernidad y del régimen neoliberal estaría presente hoy en nuestras aulas, según Han (2014), pereciendo con el imperativo de la optimización personal y de ser productivos por medio de un poder imperceptible y envolvente. Pero por más que este nuevo poder imperceptible que ajusta al niño y al docente a un conjunto de normas invisibles se haya afianzado en el ámbito educativo el poder disciplinario no habría desaparecido. En suma, llegamos a la conclusión de que ambos poderes coexisten y se refuerzan mutuamente para asegurar, quizás, la fabricación de individuos

económicamente rentables.

### **Maestros: ¿agentes reproductores de ideologías hegemónicas?**

Hemos analizado el rol de la escuela desde su surgimiento en relación a la tarea encomendada de formar a los jóvenes para adaptarse a los requerimientos del mercado laboral. Por ende, reflexionamos sobre los mecanismos de poder que ha utilizado y que utiliza actualmente.

En este momento cabe preguntarnos por el rol de los docentes a la hora de contribuir a preparar a los futuros nuevos trabajadores. En este sentido la maestra no reflexiona en torno a su actitud en el aula y simplemente se encarga de definir lo que se hace y lo que se debe aprender: “Ella interpreta lo que está pasando. De acuerdo con sus reglas no existe la posibilidad de cuestionar: tampoco de pedirle que haga lógico, claro o entendible el contenido” (Lesá, 1988, p. 6).

En consecuencia, participar con éxito de esta interacción prepara ya la capacidad de ejecutar un trabajo cuyo contenido en efecto no tendría sentido para quien lo hace. De esta manera y desde temprana edad gracias a la labor docente se reproducirían las relaciones de dominación. Debemos entonces cuestionarnos sobre la razón que conduce a ello.

Según Varela y Álvarez-Uría (1991) al docente se le forma para sentirse superior a las masas ignorantes, pese a pertenecer en su mayoría al mismo sector social que sus alumnos. Por lo que, desde su surgimiento como especialista de la educación se generaría una relación de desigualdad y los docentes marcarían esta diferencia poniendo en práctica un conjunto sistemático de reglas para “domesticar a los jóvenes que deberían adoctrinar” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p.42).

A la vez, la autoridad pedagógica de los mismos se ve reforzada al ser funcionario público y representante del Estado. Como tal, gobierna oprimiendo, rompiendo lazos de compañerismo y solidaridad e inculcando competitividad, comparación, rivalidad por las calificaciones y separación entre buenos y malos alumnos. Gracias a ello, la resistencia colectiva queda descartada convirtiendo a la clase en una pequeña república platónica “en la que la minoría absoluta del sabio se impone sobre la mayoría inútil de los que son

incapaces de regirse por sí mismos” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p.53).

Esta mayoría silenciosa y segmentada sería la encargada de reproducir el modelo impuesto por la ideología hegemónica. Sobre ello Althusser (1988) plantea que la ideología hegemónica impone que la fuerza de trabajo debe ser competente, es decir apta para ser utilizada en el complejo proceso de producción, por lo que la escuela y los maestros en el sistema educativo capitalista y como agentes ideológicos del Estado, cumplirían ese rol:

Contrariamente a lo que sucedía en las formaciones sociales esclavistas y serviles, la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo tiende (se trata de una ley tendencial) a asegurarse no ya “en el lugar de trabajo” (aprendizaje en la producción misma), sino, cada vez más, fuera de la producción, por medio del sistema educativo capitalista. (p.118)

De esta manera el docente está llamado a enseñar habilidades, reglas del buen uso que el alumno debe aprender según el puesto que está destinado a ocupar en la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase. Desde la perspectiva de Althusser la presencia de los poderes disciplinario e inteligente en la figura del docente como agente de la reproducción quedarían justificados, ya que para enseñar el sometimiento a la ideología dominante todos los agentes de la producción, la explotación y la represión deben estar compenetrados en tal o cual carácter con esta ideología.

Desde una mirada actual podríamos pensar que hoy en la escuela se vive la cultura del trabajo y del esfuerzo que “solo vale para sostener privilegios y ocultar el origen más cruento de la desigual existencia” (Skliar. 2017, p. 32).

Diferentes autores y diferentes épocas, pero la misma matriz que se reproduce y se extiende y una pregunta que guía nuestro pensar: ¿el docente en nuestras aulas enseña para el sometimiento a la ideología dominante haciendo uso de los poderes antes mencionados?, y si lo hiciera, ¿es consciente de ello?

Sean cuales sean las respuestas es indiscutible la necesidad de salir de esta situación de indiferencia la cual requiere de esfuerzo, de juicio crítico y reflexivo por parte de los docentes. Según Carrizales (1999) este es un punto crucial, puesto que desde la formación la indiferencia, la falta de juicio crítico y reflexivo se hacen evidentes. La

indiferencia se manifiesta en desinterés por el porvenir, pereza, renuncia ante los discursos complejos y subordinación del pensamiento a las lógicas del poder. A la vez una exagerada ingenuidad en el consumo de saberes e hipervaloración de los valores de formación instrumental, que el autor sintetiza como: útiles, eficaces, inmediatos, prácticos, técnicos y empíricos.

Consideramos que buena parte de lo que viene presentándose como cambio en las políticas educativas actuales no es sino la porosidad absoluta hacia la novedad como único símbolo que refleja la ingenuidad en el consumo hacia el cual tienden los procesos de formación. La imposición de las nuevas tecnologías y la idea generalizada de que ser un buen docente significa saber qué hay de nuevo, hacen evidente los valores de la sociedad que Han (2012) ha dado en llamar del cansancio y el rendimiento y el eficaz rol del poder inteligente en el ámbito educativo.

Hemos ya mencionado a los docentes, y futuros docentes, que se estarían subordinando a los requerimientos del sistema productivo. Dichos requerimientos estarían modelando a los sujetos y extendiendo la indiferencia que se introyecta y arraiga en la identidad de lo que significa ser docente. De acuerdo a lo planteado, reflexionar sobre las figuras de oprimidos y opresores nos permitirá una mejor comprensión de lo que venimos desarrollando.

Según Freire (1971) los docentes deben liberarse de la sombra del opresor que llevan introyectada. En el aula esta "sombra" se visibiliza cuando la maestra sin cuestionárselo dirige a los alumnos a cumplir con un cúmulo de actividades: "hoy taller de danza, después inglés por videoconferencia y utilizar las computadoras para hacer algo porque la inspectora lo pidió." De esta manera cumple con lo exigido e ingresa al aula tecnologías que desconoce y que escapa a sus objetivos de enseñanza, pero siente que debe imponer. De ello que el aula se transforme en un lugar de oprimidos, donde la capa de la indiferencia coarta toda posibilidad de que sea un lugar donde crear, pensar y trabajar de manera vital. Freire (1971) señala que liberarse de la sombra del opresor implica que el vacío, resultado de la expulsión, sea llenado con otro contenido, "el de su autonomía y su responsabilidad que los hace libres" (p,43).

La libertad es una conquista, asegura el autor, y no una donación, por lo que exige

una búsqueda permanente.

## **El escenario hoy**

### **La educación en la sociedad del capitalismo cognitivo**

El relato que predominaría hoy en la educación, según Giroux (2003), es de corte economicista. Por lo que la educación es vista como una empresa que debe encontrar mecanismos que aseguren una eficiencia educativa basada en la producción de inteligencia práctica y adaptable para el mercado laboral. Y, por ende, nada tiene que decir acerca de las desigualdades, ejerciendo el poder de forma autocrática, reduciendo el currículo al lenguaje de las normas y los “test”, y asegurándose de que los docentes tengan poco control sobre las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje. (Giroux. 2003)

El autor sostiene que los docentes dentro de este marco se deben limitar a evaluar “todo el tiempo, cada vez más, a cada instante, sin casi poder hacer otra cosa, sin poder enseñar” (Giroux, 2003, p.89).

De esta manera, el aula se volvería en un lugar donde carga, gravamen, peso de productividad y consumo se hacen evidentes y donde educar consiste en preparar para salir al mercado de trabajo y aprender a “ganarse la vida” (Skliar. 2017, p.23).

Al respecto, Skliar (2017) es determinante al manifestar lo siguiente:

La hiperproductividad, el hartazgo intelectual, el apego a la novedad, el saber tecnológico y la tiranía de las lógicas evaluativas transforman en un breve lapso una institución destinada en apariencia a sostener el legado histórico del conocimiento y la cultura y transformarlo, inevitablemente, en otra cosa (otro mundo, otra vida, otro saber), en una estructura de impudosa adecuación al provecho y utilitarismo del mercado actual del conocimiento y del trabajo. (p. 40)

El análisis que venimos desarrollando en base a los autores mencionados nos permite fundamentar que el enfoque economicista no considera a la educación en relación con su función cívica, sino como una operación para formar a los estudiantes para que se preparen para el mundo del empleo. Pero no de cualquier empleo, sino de un empleo

emergente o de un empleo que está en el imaginario de la población y que oculta que más de la mitad de la población mundial trabaja no de lo que hubiera deseado y muchas veces en condiciones infrahumanas, "...buscando trabajo como quien busca su vida" (Skliar, 2017, p.31).

Los problemas que enfrenta el sistema educativo, según Sarthou y Puyol (2013), se hacen evidentes con la creciente privatización y mercantilización de la educación sobre la base de reformas educativas globales estructuradas por bancos y corporaciones.

En la práctica se llevan a cabo técnicas necesarias para lograr una mayor eficiencia y rendimiento del alumno y el docente que tienen por objetivo la conversión de las personas en "capital humano" al servicio de la producción económica y, a la vez, que propicie la aceptación de la existencia tal cual se presenta. Desde nuestro punto de vista los estudiantes y docentes al ser tratados como capital humano pierden su dignidad y derechos y pasan a ser una mercancía más que puede comprarse, venderse o arrojarse en un rincón cuando queda obsoleta. Según el World Economic Forum, el capital humano es la medida del valor económico de las competencias profesionales de una persona que se calcula como el valor actual de los beneficios futuros que se espera obtener de esa persona con su trabajo hasta que deje de trabajar.

Por dichas razones entendemos que desde este enfoque se pretende que los alumnos en las escuelas se formen en competencias. La concreción de las competencias supone un gran intento de uniformar la mente de la infancia a escala planetaria. De esta manera se generan idénticas expectativas, los mismos patrones de comportamiento, y similares respuestas adaptativas a la realidad económica que se vive, es decir, la misma incapacidad de rebelarse ante la violencia económica y de todo tipo creando con un discurso exitista una mano de obra dócil y sumisa, convencida de que habita el único mundo posible, hecho que no solo se acepta, sino que se asume y defiende. (Ruíz, Narváez y Silva, 2016)

La educación desde este enfoque deja ser un bien público que debe beneficiar a todos los estudiantes para transformarse en un bien privado y diseñado para ampliar los beneficios de los inversores, al decir de Giroux (2003) "educar a los estudiantes como

consumidores y adiestrarlos para los trabajos mal remunerados del nuevo mercado global” (p.85).

Por ello, la formación del alumno como futuro trabajador volvería imprescindible cierta democratización del conocimiento con el fin de mejorar la calidad de la mano de obra y alcanzar mayor rentabilidad. El sistema educativo entonces, debe formar capital humano a la medida de las necesidades de las empresas: empleados dóciles con formación emocional, quedando la autonomía del sistema educativo, como afirma Giroux (2003), supeditada a las necesidades del mercado global, o a los tratados firmados con organismos de crédito internacional que se traduce en los nuevos miramientos del enfoque economicista de la educación. Y también, como sostienen Sarthou y Puyol (2013), a una agenda educativa globalmente estructurada no ya solo por bancos como el BID y el Banco Mundial tal como fueron las reformas de los 90, sino directamente por corporaciones y empresas nacionales e internacionales.

La lógica empresarial estaría ingresando a la esfera de la educación pública otorgando, por ejemplo, incentivos económicos a los docentes por llevar a los niños a clases de inglés por videoconferencia o premios por evaluar mediante pruebas elaboradas por organismos internacionales.

En este contexto la propuesta de educación por competencias bajaría directamente desde estos organismos. Sin embargo, como ya ha sido mencionado, no todos deberán aprender lo mismo ya que los procesos tecnológicos necesitan una minoría de científicos, ingenieros, analistas bien formados, y una amplia mayoría de usuarios de terminales que operen como esclavos de la máquina. (Sarthou, 2013) Por el contrario, la solidaridad, la cooperación, la responsabilidad social y otros atributos de la educación como bien social quedarían desplazados para definir exclusivamente la educación como la encargada de lograr formar a los futuros trabajadores.

Desde este enfoque los docentes deberán promover en los alumnos competencias entendidas como fundamentales: trabajo en equipo, habilidad en la resolución de problemas, utilización de la informática, manejo del inglés, adaptabilidad y capacidad de flexibilización. Consideramos, al igual que Skliar (2017), que ello profundiza las brechas existentes a través de la elitización del conocimiento y sería en este contexto que la

escuela prepara a los niños cada vez desde más temprana edad para ello.

En nuestro país operan varias organizaciones, como por ejemplo Eduy21. Esta organización es financiada por empresas privadas (Confederación de Cámaras Empresariales, Zonamerica, Bevsas, Fundación Itaú, Corporación Navíos S.A. entre otras) que aparecen como “socios contribuyentes” en su sitio web oficial, teniendo como objetivo “dirigir el cambio en el sistema educativo público”, lo que según explicitan gracias a ello otorgará al Uruguay aumento de la competitividad con respecto al resto de los países. Estas organizaciones, al decir de Giroux (2003), se propondrían allanar el camino hacia reformas que desnaturalizan al docente como profesional intelectual, cooptándolo como simple aplicador de didactismos mágicos que se juzgan como exitosos e imprescindibles.

Este modelo donde actores de lo privado ejercen poder en la esfera pública acabarían con el poder de los docentes para proporcionar a los estudiantes “el vocabulario y las destrezas del civismo crítico” (Giroux. 2003. p.89). Lo que conduce, indudablemente, a devaluar la autoridad y la imaginación del docente al imponer pruebas estandarizadas y planes elaborados que subvierten las destrezas docentes dictando no solo lo que deben enseñar, sino también cómo deben enseñarlo.

En las instituciones se estaría otorgando gran carga horaria a actividades patrocinadas por instituciones o corporaciones ajenas a las escuelas. Ello privaría a los docentes de llevar a cabo actividades, de esta manera los niños estarían ingiriendo conocimientos adecuados para sus capacidades en relación a su contexto socioeconómico. (Giroux. 2003) En vista de lo expuesto, consideramos que de manera más o menos solapada la educación hoy sería un instrumento de clasificación que reproduce las desigualdades inherentes al sistema capitalista.

Comprender a la educación como proceso social supone analizarla inscrita en el contexto socio-histórico y cultural en el que se desarrolla. Según estas organizaciones, la educación está enmarcada dentro de la sociedad de la información y el conocimiento y gracias a las tecnologías y a las nuevas prácticas docentes se tendría un impacto extraordinario. Este enfoque, al decir de Giroux (2003), estaría presionando para que los recursos destinados a la educación se traduzcan en resultados que se miden por medio de evaluaciones. Por lo que, esta coerción estaría proponiendo dinero por resultados sin



reconocer cuestiones claves como que el aprendizaje ocurre en un sujeto que por más que se multipliquen los equipos tecnológicos en el aula, el rendimiento académico de muchos estudiantes no se modificará sencillamente porque su realidad material no cambió.

Al respecto, ejemplificamos con la siguiente cita recuperada del sitio oficial de la OEI en relación a lo que venimos desarrollando:

No cabe ninguna duda de que la introducción de las tecnologías de la información en el sistema educativo está teniendo un impacto extraordinario. El potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela no se reduce solamente a la alfabetización digital de la población. También se espera que estas se puedan introducir transversalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la formación de competencias modernas y mejorando los logros educativos del estudiantado. (Metas 2021: “La educación que queremos para la educación de los bicentenarios” CEPAL)

Este discurso, afirman Sarthou y Puyol (2013), oculta la pobreza y la exclusión social que es parte de nuestra sociedad, pretendiendo que es posible el crecimiento y el desarrollo si la tecnología y la información se difunden lo suficiente. Sobre ello consideramos que se debe tomar posición en relación a los cambios que vienen imponiéndose, haciéndolo en clave crítica por sus constatables efectos desestructuradores de las personas y las sociedades.

Contraponer lo que venimos desarrollando con el encuadre del PEIP 2008 o la Ley General de Educación N°18.437 de diciembre de 2008 es una tarea de vital importancia para intentar traer a la superficie lo que yace oculto. Según el PEIP (2008): “La educación contemporánea se enfrenta con una sociedad fuertemente segmentada, fragmentada hasta el extremo del individualismo y la competitividad promovidos por un modo capitalista que deshumaniza a través de la pérdida de la historicidad, la subjetividad y el descreimiento en las utopías” (p.24).

En el mismo sentido nos referimos al siguiente artículo de la Ley General de Educación N°18. 437 puesto que en relación a la articulación educación trabajo establece:

Formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo. Integrar el trabajo como uno de los

componentes fundamentales del proceso educativo, promoviendo la articulación entre el trabajo manual e intelectual. (Ley 18.437. art. N°. 13, incisos C y H)

En el artículo 40 de la misma Ley se señala que “La educación a través del trabajo tendrá como propósito incorporar a los educandos en el concepto del trabajo como actividad propia de los seres humanos e integradora a la vida social.”

Analizar profundamente la relación entre educación y trabajo constituye uno de los desafíos más importantes para este ensayo. Por esta razón hemos intentado demostrar que el encuadre legal de nuestro país no coincidiría con el discurso de las organizaciones mencionadas que pretenderían formar a los alumnos con saberes y usos tecnológicos para que se inserten acriticamente en el mercado laboral y que por otro lado no reconocen las características inherentes a las sociedades regidas por el sistema capitalista.

Al respecto Whiteford (2004) plantea que la sociedad actual, a la que llama “sociedad del capitalismo cognitivo”, convive con la globalización, con el creciente poder de las empresas transnacionales, con la desterritorialización de la producción respecto del Estado Nación y la financierización ampliada de la economía.

El capitalismo cognitivo crea una economía basada en la difusión del conocimiento y en la que dicha difusión se convierte en valorización de capital. Por ende, los trabajadores que aplican gran cantidad de conocimientos a su actividad son la variable clave de crecimiento y competitividad de las naciones. La escuela como institución que como hemos visto debe preparar a los sujetos para ajustarlos a los requerimientos que la sociedad y la nación demanda, no sería ajena a esta situación.

Hoy el enfoque economicista de la educación mediante el poder inteligente ajustaría las reglas para asegurarse de que no se suministrarán refugios para quienes quisieran hacer otra cosa fuera de la subordinación misma al capital. En este contexto es determinante ajustar el sistema educativo, acelerar el proceso de aprendizaje y, sobre todo, evaluar la productividad de los maestros y los estudiantes todo el tiempo, de modo que su actividad esté contenida dentro del trabajo productivo. De esta manera la escuela pública tendría como objetivo principal adaptarse y adaptar a los sujetos que la habitan a las necesidades del mercado.

Podría decirse que esta relación es de larga data, siendo la revolución industrial un claro ejemplo donde la ciencia y la tecnología se pusieron al servicio de la creación de máquinas y de la organización científica del trabajo. La diferencia es que en el capitalismo industrial el conocimiento se subordinó a las necesidades de la producción, mientras que en esta nueva mutación del sistema el conocimiento se transforma en sí mismo en el principal factor productivo.

De esta forma, el capitalismo cognitivo genera una nueva economía de bienes inmateriales a una escala difícil de conceptualizar. Dichos bienes, circulan, se intercambian, son vendidos y su consumo o utilización no los destruye. Ello desequilibra las relaciones de propiedad de los medios de producción y rompe con la clásica división entre trabajo intelectual y trabajo manual. La transformación del capitalismo cognitivo, afirma Whiteford (2004), estaría produciendo una remodelación de la división internacional del trabajo que incluye un complejo tejido transnacional de trabajo que no siempre es lo que parece.

Pues entonces, atender al desafío de una formación realmente humanizadora debe, sin cuestionamientos, atender a la dimensión del trabajo, analizando cómo se manifiesta actualmente.

Dentro de la estructuración de la sociedad actual Whiteford identifica tres segmentos en los que se reparten los colectivos de trabajadores: los obreros del conocimiento, los prosumidores, y el nuevo proletariado global. Es necesario llevar la atención sobre estos colectivos para poder establecer las relaciones necesarias con la esfera educativa.

En este momento las escuelas públicas se estarían transformando en esferas comerciales. En consecuencia, como sostiene Giroux (2003), los alumnos estarían quedando sometidos a los deseos y prácticas de los analistas de mercados, cuyos planes nada tendrían que ver con el aprendizaje crítico y mucho con la estructuración de la vida cívica a imagen de la cultura del mercado.

Por este motivo, se comenzará el análisis tomando al sector correspondiente a “los obreros del conocimiento”. Se sostiene que tienen un nivel de cualificación, de seguridad y de remuneración muy variable. El nudo dinámico de esta fuerza de trabajo está constituido principalmente por programadores e ingenieros, que escriben programas que

requieren de una síntesis de capacidades narrativas, estéticas y tecnológicas que la escuela debe enseñar. Para este trabajo inmaterial se requieren habilidades correspondientes al “liderazgo carismático, los empleos de tiempos ultra flexibles, las oficinas abiertas, las jerarquías “soft”, una gestión participativa de los recursos humanos y un ethos del “trabajo como juego” (Whiteford, 2004, p.50).

Sin embargo, Whiteford (2004) sostiene que de este sector se oculta la explotación con horarios sin fin, el agotamiento físico y mental y la inseguridad laboral crónica organizada fuera de toda tradición sindical y de protección obrera estable. A pesar de estar en la cúspide de la división internacional del trabajo, mejor remunerados que los otros, sufrirían la inestabilidad y precarización del trabajo con contratos a término o por metas, muchas veces con unipersonales como si fueran trabajadores independientes a pesar de que para mantenerse deben mostrar involucramiento subjetivo en su trabajo y subordinación a la lógica de la empresa. Lo distendido del clima de este capitalismo sin fricciones los haría pensar que son libres y la empresa explotaría la libertad y la creatividad de los trabajadores.

En síntesis, ocultando este sufrimiento y en tono optimista y hasta eufórico es que los discursos de la sociedad de la información y el conocimiento estarían penetrando en el sistema educativo, apuntando sus baterías hacia la formación de este segmento de trabajadores como si en la nueva división internacional del trabajo todos pudieran llegar a serlo.<sup>2</sup>

Sobre el segundo sector identificado no se hace casi mención en el discurso de la sociedad de la información y el conocimiento, según Whiteford (2004) este lugar lo ocupan los “prosumidores” que superan el marco del lugar de trabajo.

Estas redes incorporan de muchas maneras la actividad productiva no remunerada de los consumidores de la industria recuperando información sobre los gustos y las preferencias de los usuarios por medio de procedimientos de vigilancia en red y de líneas abiertas.

En las escuelas la inclusión de contenidos digitales, el uso de dispositivos y

---

<sup>2</sup> Dirigirse a Anexo para la lectura de *Curso de programación para jóvenes* de Plan Ceibal.

plataformas podría comprenderse desde esta función productiva de los consumidores que participan en la producción del “Big Data” (Han, 2014) que es una nueva fuente intangible de producción y acumulación de capital. De esta forma, docentes y alumnos comparten en la red todo tipo de información sobre sus deseos y necesidades que se almacenan y analizan. Los datos, manifiesta Han (2014), se venden a empresas y Estados para conocer, predecir y manipular el comportamiento humano.

En la base se encontraría el “nuevo proletariado global”, los innombrados en el discurso de la sociedad de la información y el conocimiento. Si lo alto de la escala se corresponde con el ideal del modelo postfordista de trabajadores cualificados, en la base, según Whiteford (2004), se estaría muy cerca de la experiencia obrera que Marx dio a llamar el de la “acumulación primitiva”.

Al respecto, el autor manifiesta que esta industria posee dos tipos de trabajo muy dispares, la fabricación de “software” y la de “hardware”. Las dos implican el trabajo digital, pero son muy diferentes: en un caso, programadores varones y en el otro, las ágiles y pequeñas manos de una fuerza de trabajo global infrapagada fundamentalmente femenina, reclutada por su supuesta docilidad y disponibilidad, sujeta a una disciplina de trabajo feroz en condiciones que minan la salud en pocos años.

En base a este análisis consideramos que la globalización capitalista pretende ocultar la pauperización del trabajo de esta industria pues no menciona la pobreza y exclusión que genera el trabajo con baja calificación “que mantiene a los pobres en el infraconsumo, culpabilizados de no haber aprovechado la supuesta igualdad de oportunidades que la ideología liberal sostiene que existe en las sociedades capitalistas” (Sarhou y Puyol, 2013. p.78).

Este análisis permite entender que el valor de la educación en cuanto a pilar de la sociedad democrática estaría siendo devaluado cuando el enfoque economicista transforma el saber escolar en mercancía. Y a la vez resulta comprensible que hoy en la escuela pública a los estudiantes se les enseñe a “aprender las actitudes apropiadas para un trabajo futuro en puestos poco especializados y con bajos salarios” (Giroux. 2003, p.97).

Los trabajadores de “delivery” que pese a su exiguo salario deben pagar un alto arancel

a las empresas para las cuales trabajan por medio de plataformas en línea sin ningún tipo de protección laboral. Los trabajadores de “Call Centers”, los de “Help Desk” y los docentes subcontratados de manera tercerizada que cumplen funciones en escuelas públicas para el Plan Ceibal, entre otros, forman también la masa del nuevo proletariado global, pendientes y afectados siempre por el temor a la pérdida del empleo y a la consecuente exclusión siendo amenazados con la pérdida de la fuente laboral si exigen sus derechos. Se hace evidente que la pobreza y la exclusión social es parte de la sociedad que se pretende ocultar, afirmando que es posible el crecimiento económico si la educación escolar integra información y tecnología.

Entonces, la educación es clave. Las relaciones que se establezcan en el aula con respecto a los conocimientos como un bien de adquisición van a posibilitar o no la adaptación de los futuros trabajadores a una sociedad regida por el capitalismo cognitivo. Y por ende nos cuestionamos: ¿qué posibilidades tienen de ser oídos quienes defienden que la educación es un derecho y que como tal no debería subordinarse a la lógica empresarial? Quizás muy pocas, por lo que los desafíos son enormes.

Al llegar a este punto, subrayamos lo esencial de cuestionar el enfoque empresarial en el ámbito educativo para intentar que la educación no claudique ante la idea de educar para salir al mundo, entendiendo al mundo solo como mercado.

### **El trabajo enajenado en el aula**

“A la escuela se viene a trabajar. Acá no hacés lo que querés.” Estas frases pueden ser escuchadas en las aulas de nuestras escuelas públicas actualmente. Sin embargo, ellas esconden lo siniestro del devenir histórico de lo que ha representado el trabajo en el modelo capitalista. Al respecto Holloway (2011) plantea lo siguiente: “Los hacedores, los salvajes, son forzados por el hambre, por la represión, por la educación, por la disciplina a adoptar ciertas formas de comportamiento. Los seres humanos fueron forzados a adecuarse a la función que les fue impuesta por la nueva forma de socialización” (p.126).

Debemos considerar que además de lo anterior, al imponer la tarea áulica como “trabajo” el docente coarta cualquier otra forma de expresión en relación al mismo.

Reflexionar sobre este punto será beneficioso en este momento para analizar las formas en que el trabajo se materializa en el aula, tomando como referencia la concepción marxista.

Dicha concepción define al trabajo en una dualidad: trabajo enajenado y trabajo como actividad vital y consciente. En el primer manuscrito de los “Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844” Marx (1980) plantea que el trabajo enajenado es una actividad en la que el individuo no es consciente ni del proceso de producción ni del resultado del proceso. De esta manera se produce un extrañamiento tanto del producto como de sí mismo, puesto que al trabajador solo le interesa recibir un salario a cambio de su trabajo ya que esta remuneración le posibilita subsistir.

A la vez, al sujeto se lo privó de la naturaleza, obligándolo a abandonarla, privándolo de los medios de producción. En consecuencia, el trabajador no decide sobre la actividad a realizar, simplemente la realiza perdiendo de esta manera lo que Marx (1980) denominó como “actividad vital consciente”.

La actividad vital consciente es lo que diferencia al hombre del animal, si esto se pierde no existe nada que lo diferencie, deshumanizándolo. El trabajo externo, el trabajo en que el hombre se enajena, es un trabajo de autosacrificio. De esto resulta que el hombre solo se sienta libre en sus funciones animales: “en el comer, beber, engendrar y en cambio en sus funciones humanas se siente como animal. Lo animal se convierte en lo humano y lo humano en lo animal” (Marx, 1980, p. 109).

El trabajo en la sociedad capitalista es un medio de subsistencia para el trabajador que responde a la reproducción del capital apuntando a la acumulación del mismo, por lo que el trabajador trabajando crea al capital. Según Marx (1980) el trabajador trabajando:

No se afirma, sino que se niega; no se siente feliz, sino desgraciado; no desarrolla una libre energía física y espiritual, sino que mortifica su cuerpo y arruina su espíritu. Por eso el trabajador solo se siente en sí fuera del trabajo, y en el trabajo fuera de sí. Está en lo suyo cuando no trabaja y cuando trabaja no está en lo suyo. Su trabajo no es voluntario, sino forzado. Su carácter extraño se evidencia claramente en el hecho de que tan pronto como no existe una coacción física o de cualquier otro tipo se huye del trabajo como de la peste.  
(p.62)

De la cita de Marx no resulta difícil realizar un paralelismo con el trabajo que realizan los niños en las escuelas hoy bajo el predominio del enfoque economicista. El trabajo enajenado genera que, precisamente por ser el niño un ser consciente, haga de su actividad vital un simple medio para su existencia como estudiante que a la vez le arranca al niño su “vida genérica” (Marx, 1980, p.110), y transforma su ventaja respecto del animal en desventaja, degradando su actividad a la condición de medio.

Esto se evidencia cuando los alumnos realizan tareas sin ningún propósito para ellos o cuando se conectan por medio de dispositivos digitales a plataformas “online” para hacer trabajos monótonos y repetitivos. De igual manera cuando obtienen “medallas” como premio por utilizar plataformas para comunicarse o cuando ingresan muchas veces a una aplicación solamente para aumentar su “desempeño”.

Marx (1980) considera que la fase antagónica al trabajo enajenado yace latente debajo de la superficie. En la actividad vital consciente el sujeto es consciente del proceso y del propósito de la actividad. Decide sobre esta y la disfruta. Una diferencia clave entre las fases del dualismo incluye el valor que se le da al producto final, al respecto se estima el “valor de uso” y no el “valor de cambio”.

En base a las prácticas observadas en el aula podemos afirmar que las tareas resultan extrañas al niño, pero sabe que debe hacerlo para cumplir con su deber. Así aprende en la escuela a realizar trabajos que no le “pertenecen”. Según nuestro análisis esta temprana adaptación es lo que luego le permitirá adaptarse a las condiciones de trabajo que requiere la sociedad actual.

Desde la concepción de Freire, quien entiende que el trabajo escolar puede materializarse como enajenante, podemos decir que se produce una “desefectivización reificante” ya que “el trabajo enajenado deja de ser un quehacer realizador de la persona, y pasa a ser un eficaz medio de reificación” (Freire, 1971, p.189). En otras palabras, el alumno al realizar un trabajo enajenante se vuelve él mismo un “producto”, una “cosa”.

De este análisis se entiende que en la escuela bajo el enfoque economicista el alumno se configura tempranamente como “prosumidor” superando así la concepción marxista clásica. El extrañamiento, es decir, el desconocimiento del proceso y producto del trabajo realizado supera lo conocido hasta ahora. Al utilizar plataformas creadas por el Plan



Ceibal el complejo entramado invisible del capitalismo cognitivo está presente todos los días. Esta superación de la concepción marxista clásica sobre la enajenación del trabajo se evidencia también por la imposibilidad del individuo que trabaja de utilizar su horario de “no-trabajo, su tiempo libre, con el objetivo de llevar a cabo una experiencia más plena de sentido, no cosificado por la manipulación del capital” (Antunes, 2001, p.143).

Es gracias a lo anterior que comprendemos que cuando los alumnos realizan tareas en los dispositivos digitales durante y luego del horario escolar se extiende el extrañamiento y la reificación al horario de no-trabajo puesto que como hemos analizado su “proceso y producto” pasa a formar parte del “Big Data”. A esta efectivización de trabajo enajenado y enajenante que supera el marco concreto de la escuela lo podemos entender en relación a lo que Antunes (2001) llama “proceso de descentralización del trabajador”: evidente por medio de los “out-workers” y “freelancers”, que son los nuevos trabajadores del capitalismo global.

Cabe entonces reflexionar en relación a los propósitos y resultados del pedido recurrente por parte de las autoridades educativas y de algunos docentes para que los alumnos utilicen plataformas a través de sus dispositivos electrónicos, pidiéndoles que trabajen. El trabajo escolar estaría excediendo cualquier conceptualización que se pudiera realizar, es decir, miles y miles de niños conectados por medio de dispositivos digitales que literalmente los acompañan hasta lo más profundo de su intimidad.

Y si la “evolución” conduce en ese sentido se vuelve necesario pensar más y mejor la relación entre educación y trabajo. Para analizarlo tomaremos conceptos pedagógicos freinetianos que consideramos que nos ayudarán a seguir reflexionando.

### **Como las ovejas al matadero**

En este ensayo se ha planteado que el trabajo puede configurarse como carga o como expresión y posibilidad de creación. La pedagogía freinetiana entiende el trabajo en la escuela como un tiempo liberado de la carga de que todo debe de ser productivo y tener una finalidad dentro de los parámetros de la economía. Para dicho enfoque pedagógico es esencial que la infancia no entre en la desdicha de un mundo que todo lo ve desde la óptica del “trabajo duro” para obtener éxito y logros.

En consecuencia, el docente para la pedagogía freinetiana, no puede transmitir el mundo desde la perspectiva de la preparación para obtener un empleo ni para la satisfacción de intereses sectarios, sino en un ambiente creativo e intelectual donde las generaciones que llegan puedan saturarse del acervo cultural. En base a ello Freinet creó una escuela donde los ciclos de la naturaleza marcan el compás, donde no hay lugar para el tiempo de la inmediatez que todo lo fagocita. Por el contrario, propuso un tiempo que posibilita la duración del tiempo. El trabajar en un tiempo que “no sirve para nada” ya que es probable que en ese “tiempo para nada” surja lo nuevo, la creación y la posibilidad de un hacer liberador. Al respecto Zambrano (2007) nos interpela sobre si es posible que el hombre exista sin decaer en la condición inhumana de entregarse solamente al tiempo de trabajo que busca un lucro inmediato y donde el único conocimiento es aquel que ha de estar medido y sometido a la idea de que el progreso es únicamente tecnológico.

Freinet también investigó y reflexionó sobre lo que hemos compartido de Zambrano, por ello ideó técnicas de trabajo escolar. Gracias a ellas se habilita a que los niños analicen las situaciones de enajenación que viven, haciendo que se comprometan en un activismo político que les permita leer el mundo. Este pedagogo vinculó la historia, la política, la economía y la educación con el concepto de trabajo en base a una cultura ligada a las relaciones sociales y de clase que la conforman, como se puede entender siguiendo sus palabras: “La escuela no conoce más que deberes y lecciones que son para nosotros lo que la máquina es para nuestros padres, un servilismo del que uno se libera tan pronto como se tiene la posibilidad. Solamente los juegos nos entusiasman y nos hacen olvidar las exigencias inhumanas del trabajo” (Freinet, 1996, p.143).

Tenemos presente que la máquina a la que se refiere en la cita es la máquina de las fábricas del capitalismo industrial, pero aún hoy representándola también se transforma en el dispositivo digital. De esta manera debemos tener en cuenta que el problema se agrava cuando el juego y la distracción se obtienen por medio del mismo dispositivo. Como si en el capitalismo industrial el trabajador nunca se hubiera podido separar de la máquina de la fábrica. No quisiéramos revestir este ensayo de una exacerbada tecnofobia, pero consideramos que es necesario llamar a la reflexión en torno a este

asunto que queda oculto.

En vista de lo que venimos presentando y analizando, consideramos que hoy los alumnos son víctimas de un sacrificio de la tiranía mental que lleva a considerar cada minuto no dedicado a los imperativos del trabajo desde el enfoque de la productividad casi como un crimen que despierta sentimientos de culpabilidad y todo tipo de remordimientos por no alcanzar los estándares preestablecidos.

En relación a este modo de entender el trabajo escolar la experiencia de Freinet como maestro y su investigación le demostraron ya en su época que en la escuela se producía lo que denominó “trabajo en serie”:

Sé lo que es el trabajo en serie. No lo han inventado los fabricantes de automóviles, como podría creerse, sino vosotros los pedagogos. Vosotros recibís niños curiosos y saltarines, cándidos y audaces ante el mundo, los metéis en el molde de vuestras series, los encerráis detrás de vuestras barreras, racionalizáis sus gestos y sus actitudes y, a veces, pareceis sorprendidos de que salgan de estos moldes de piezas intercambiables, mecanismos bien regulados para entrar mañana en la cadena, con la cabeza inclinada detrás del número que les precede, dispuestos a obedecer al pastor que se impone con su látigo y sus perros. (Freinet, 1996, p.144)

Las palabras del pedagogo desdeñan el trabajo que se realiza en la escuela que encubre y justifica los intereses de algún sector privilegiado de la sociedad. De esta manera, expone las características que imperaron e imperan en la sociedad capitalista: explotación, mercantilismo y consumismo.

Intentamos sacar a la luz lo que acontece hoy en las aulas y se esconde bajo el velo de la naturalidad. Ya no únicamente frente a los agentes disciplinarios visibles, sino frente a mandatos que se esconden bajo las máscaras de plataformas virtuales que con actividades genéricas y de corte tecnocrático conducen a que los niños realicen lo que Freinet (1996) denominó “trabajo de soldado”. Un trabajo que se caracteriza por su sinsentido, sin finalidad ni resultado.

Podemos establecer que esta situación se suscita cada vez que el docente no evalúa si lo que acontece en su aula está acorde a las necesidades del niño o a las del alumno del ideario de la productividad. Debemos repensar que, de manera latente bajo el alumno, se encuentra el niño con su fuerza creativa que vive en el modo de ser negado, que vive

en el modo de hacer trabajo de soldado. Al respecto Freinet (1996) se refirió a él de la siguiente manera:

Aquí se hace trabajo de soldado. No es ni un objetivo, ni una razón de ser. Es para embrutecer a los militares y para hacer creer a los contribuyentes que en los cuarteles hace falta una mano de obra abundante y especializada. ¿Por qué, desgraciadamente, es necesario que la técnica escolar recuerde con tanta frecuencia a este tipo de trabajo?, ¿hemos cambiado inútilmente de sitio montones de grava como los que aparecen a mansalva en los manuales?, ¿hemos hecho ejercicios que no tienen otra función que ensuciar cuadernos y llenar, con disciplina, las horas desesperantes que no se animan ni se nutren de nada. ... ¡Trabajo de soldado, este es el enemigo! (pp.145-146)

Es evidente la crítica y la denuncia que estamos realizando. Un profundo estupor nos inunda al pensar en las horas dedicadas a estas tareas y las consecuencias perceptibles e imperceptibles que provoca en los sujetos y las sociedades. Freinet (1996) supo reflexionar sobre ello y lo manifestó a través de las siguientes palabras: “Os quedaríais impresionados al verles después ofrecer miserablemente sus brazos a la explotación y su cuerpo al sufrimiento y a la guerra, como las ovejas se ofrecen al matadero.” (p.154)

Desde esta perspectiva el trabajo de soldado que se lleva a cabo en la escuela genera que la infancia esponga no solo ya su cuerpo, sino también su pensamiento y sus emociones. De ello entendemos que la escuela se efectiviza como un medio de control para la meritocracia que se reproduce en la sociedad capitalista. El autor interpeló a los maestros de su época ya que consideró que a ellos correspondía crear una educación que no avalara con sus prácticas los valores e intereses de solamente una parte de la sociedad. Y lo planteó manifestando que no se puede seguir manteniendo una escuela para el servilismo, “que sacrifica la vida misma de los hombres en sus trabajos, y de los niños en las escuelas. Es la tara de una sociedad mercantil, que sacrifica al provecho egoísta las generosas expectativas de los hombres” (Freinet, 1996, p.160).

Podrá ser revelador a partir de este momento pensar en los docentes desde la perspectiva de Freire, quien al igual que Freinet denunció la enajenación del trabajo que promueven algunos docentes en sus aulas. Para el autor la enajenación en el ámbito educativo se evidencia también cuando los conocimientos aparecen como asimilación permanente de novedades. Como si las escuelas y sus docentes tuvieran que seguir el

curso inevitable de una cierta idea de progreso y donde el futuro de los alumnos dependiera de su capacidad de adquirir conocimientos lucrativos para adaptarse a las condiciones reales de “ganarse la vida”.

### **Concepción bancaria, la aniquilación de toda expectativa**

Desde la perspectiva de Freire (1971) el docente juega un rol principal en la articulación entre educación y sistema productivo avalando con su discurso los intereses de una parte de la sociedad, haciendo que en el aula los conocimientos se efectivicen como verbalismo enajenado y enajenante:

En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que solo son retazos de la realidad, desvinculados en la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo enajenado y enajenante. De ahí que sea más sonido que significado y como tal, sería mejor no decirla. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. (pp.75-76)

Cuando se les dice a los niños que tienen que realizar una tarea, o utilizar una plataforma porque les va a ser útil para su futuro como trabajador. Cuando se afirma que la razón de aprender refiere a la necesidad de tener un trabajo para subsistir, ¿no se pone en práctica el verbalismo enajenado y enajenante? Descartar pues esta visión de lo que significa la tarea educativa en el aula es necesario ya que consideramos que reduce al niño a un objeto que debe adquirir conocimientos y que provoca lo que Erich Fromm denominó “necrofilia” que es el:

... amor por todo lo que no crece, todo lo que es mecánico, y se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia: tener y no ser es lo que cuenta. (Fromm. En Freire, 1971, p.85)

Ampliando la visión del autor entendemos que dependiendo de la actitud docente se facilitará o no que el trabajo de aula se efectivice como enajenación. La concepción

bancaria de la educación que plantea Freire considera que la “necrofilia” se funda sobre un concepto mecánico y especializado de la conciencia en el cual, por esto mismo, transforma a los alumnos en recipientes. A nuestro modo de ver, el docente que transforma a los alumnos en recipientes no se dejaría mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano. Su ánimo sería “...justamente lo contrario: el de controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo.” (Freire, 1971, p.86)

De esta manera el docente inculcaría a los niños a su acomodación en el mundo del trabajo en la sociedad capitalista subyugándose de esta forma también él mismo. Entonces, ¿qué hacer si el docente como plantea Freire es el hacedor del “verbalismo enajenante” y según Fromm, necrófilo? En primer lugar, considerar que el docente puede serlo, pero que también puede no serlo y habita allí la esperanza.

## **Hacia la transformación**

### **Los docentes como intelectuales desobedientes**

Hasta el momento nos hemos referido a un docente que posee reminiscencias del de la escuela tradicional regida por el poder disciplinario. También hemos reflexionado sobre el poder inteligente que ubica al docente en el lugar de técnico, descalificándolo como profesional, que debe llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por “expertos” ajenos a las realidades cotidianas del aula.

Siguiendo este razonamiento podríamos agregar que los docentes como agentes de la reproducción se vestirían con “ropas nuevas” ya que en realidad como advierte Giroux (1997) seguirían siendo educadores que tal vez pregunten cómo debería tratar la escuela de alcanzar una determinada meta fijada de antemano, pero que raramente preguntarán por qué la meta en cuestión va a resultar beneficiosa para algunos grupos socio económicos y no para otros.

En consecuencia, la escuela seguiría siendo “tan natural, como la vida misma”. Su función, su estructura, su origen y su porvenir quedarían fuera de cuestionamientos,

como si educar fuera un hecho que por sí mismo eximiera de mayores reflexiones y al decir de Skliar (2017) hacerlo formara parte de una fragilidad o necesidad intelectual.

Antes de continuar debemos insistir en lo que ya hemos planteado y analizado con respecto a que la educación como política cultural puede considerarse como reproductora del modelo dominante o plantearse como praxis liberadora y transformadora. De aquí que como plantea el PEIP (2008) puede adoptar dos posturas: asumir la sumisión frente al modelo hegemónico, contribuyendo a mantener la estructura y funcionamiento individualista y competitivo de la sociedad o posicionarse para construir un modelo contrahegemónico fundamentado en los principios de solidaridad y cooperación.

La cooperación y la solidaridad, que son pilares en una pedagogía transformadora, se contraponen a la formación competitiva e individualista que el enfoque economicista de la educación propone hoy en la escuela. De manera que los docentes que entiendan su hacer educativo en base a la cooperación y a la solidaridad deberían considerar fomentar la recuperación de la confianza en el hombre como sujeto de posibilidad y contribuir a valorar la búsqueda de fines comunes para, de algún modo, intentar “la construcción de una sociedad de utopía” (PEIP, 2008, p.24).

Para una pedagogía transformadora no hay educación sin principios y valores ya que educar supone un camino, unas finalidades y un modelo de persona y de sociedad. Según Giroux (2003) los educadores que desean alguna transformación desarrollarán un lenguaje de crítica y posibilidad que ofrezca alternativas, junto con nuevas estrategias de comprensión e intervención para reivindicar y reforzar la lucha por mantener la escuela pública como característica principal de la vida democrática.

Es necesario considerar que estar en un aula anuncia una esperanza de futuro, sobre todo para aquellos que lo tienen todo en contra, por lo que el docente como “desobediente” tendría que ser capaz de generar una fisura contra el fatalismo y la resignación. Es entonces que consideramos que la tarea de enseñar se transforma en una praxis radical. Pero al mismo tiempo no debemos menospreciar a las fuerzas compulsivas del capitalismo que son un mecanismo de destrucción. (Hinkelammert, 1995)

El autor plantea que este mecanismo ha conseguido omnipotencia sin encontrar más

oposición que la resistencia. Sin embargo, la resistencia como único medio paraliza por lo tanto proponemos lo que Hinkelammert plantea como “la praxis radical” en contra de las fuerzas compulsivas del capitalismo en la escuela.

Ello significa no solo tomar conciencia y resistir, sino que invita a desafiar, forzando las relaciones y situaciones para que el aula sea un espacio donde repensar creencias y asunciones a la luz de los saberes y de las experiencias vitales del sujeto y del grupo. Para ello es imprescindible desprenderse del rol pedagógico tecnocrático del enfoque economicista que lleva a la estandarización del conocimiento para una más “hábil gestión y control del mismo, que a la vez devalúa el trabajo crítico e intelectual por parte de docentes y alumnos” (Giroux, 1997, p.173).

Es valioso el poder que se le asigna al docente por medio de los aportes de los autores mencionados. Consideramos que el docente debe ofrecer las condiciones necesarias para hacer de la escuela un ámbito que no quede inmóvil en la resistencia, sino que vaya por la transformación de la realidad. Para ello se debe situar en lucha permanente en torno a las relaciones de poder, reconociéndolas para actuar en consecuencia y concientizando a los estudiantes de las injusticias sociales que los perjudican, como se afirma a continuación:

En el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. (...) si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos. (Giroux, 1997, p.178)

Para finalizar, quisiéramos proponer que los docentes como transformativos e intelectuales deben intentar cambiar a la escuela por medio del rechazo a la lógica de la mercantilización que impone el enfoque economicista de la educación. En otras palabras, siendo docentes desobedientes. De esta manera se podría lograr, como plantea Giroux (1997), que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico.

**Un espacio en el que afirmamos un modo diferente de hacer. La escuela como “grieta”**



De lo expuesto podemos resaltar que los docentes como profesionales intelectuales y transformativos al pensar a la escuela como otro tiempo y otro espacio cimientan su labor en la resistencia a la idea de que mundo equivale a mercado tecnificado. (Skliar, 2017)

Ello deviene a pensar a la escuela como un lugar, en que como plantea Castoriadis (2008), se deje de educar para que los alumnos vivan una vida con una multitud de cosas inadmisibles que no son fatales y revelan la actual organización de la sociedad.

El primer inconveniente para que la escuela sea un lugar donde realizar trabajo no enajenado, es según Skliar (2017) que hemos naturalizado la imagen de mundo como mercado. De ello se entiende que preparar al niño para el mundo significa prepararlo para salir al mercado.

Sobre este impedimento, Deleuze (1991) plantea que:

Lo que más falta nos hace es creer en el mundo, así como suscitar acontecimientos, aunque sean mínimos, que escapen al control, hacer nacer nuevos espacio-tiempos, aunque su superficie y su volumen sean reducidos. La capacidad de resistencia o, al contrario, la sumisión a un control se decide en el curso de cada tentativa. Toda posición de deseo contra la opresión, por muy local y minúscula que sea, termina por cuestionar el conjunto del sistema capitalista, y contribuye a abrir en él una fuga. (Deleuze. En Sarthou y Puyol, 2013, p.78)

Como vemos, no se trata del futuro se trata del hoy y de entender la tarea de educar como una responsabilidad de transmitir el mundo que hacemos. Las escuelas no están hechas y hay que hacerlas. Creemos que es en su diario quehacer, en la cotidianeidad de las acciones lo que la produce. Mirar a la escuela impregnada por el enfoque economicista desde su fragilidad y no desde su fortaleza es una posibilidad.

En consecuencia, los docentes como profesionales intelectuales y transformativos tienen que proclamar su identidad al decir que existen en contra y más allá. (Holloway, 2011) Es dentro de tales contextos donde se está en condiciones de hacer frente a la microfísica del poder y del antiutopismo y de trabajar para construir esferas públicas alternativas a la lógica del capitalismo. Es oportuno tomar esta última idea y analizarla desde la perspectiva de Althusser (1988) ya que a nuestro entender la escuela podría ser el lugar indicado ya que:

Los aparatos ideológicos del Estado pueden no solo ser objeto sino también lugar de la

lucha de clases, y a menudo de formas encarnizadas de lucha de clases. La clase (o la alianza de clases) en el poder no puede imponer su ley en los aparatos ideológicos del Estado tan fácilmente como en el aparato represivo del Estado, no solo porque las antiguas clases dominantes pueden conservar en ellos posiciones fuertes durante mucho tiempo, sino además porque la resistencia de las clases explotadas puede encontrar el medio y la ocasión de expresarse en ellos, ya sea utilizando las contradicciones existentes, ya sea conquistando allí posiciones de combate mediante la lucha. La lucha de clases explotadas puede ejercerse también en las formas de Aparatos Ideológicos del Estado porque está arraigada fuera de la ideología, en la infraestructura, en las relaciones de producción, que son relaciones de explotación y que constituyen la base de las relaciones de clase. (p.125)

Tomando en cuenta la visión del autor consideramos que la lucha sería posible en las escuelas mediante la búsqueda y el posible encuentro de líneas de fuga en el sistema para establecer la esperanza de un hacer diferente a lo que se espera. La decisión y la responsabilidad yacería en el docente, no como una decisión individual y libre, sino como parte de la lucha colectiva. El enfoque economicista de la educación está presente en las escuelas, pero existen espacios y lógicas donde el discurso de la educación para el trabajo no queda claro. Por lo que, proponemos aprovecharlo para crear “grietas”.

En primer lugar, las “grietas” implican un movimiento de rechazo-y-creación. Se rechaza el mundo tal como es, y se busca la creación de uno nuevo. El “no” con el que se parte no es de cierre, sino de apertura, exploración y creación hacia un mundo que todavía no existe. (Holloway, 2011)

El autor es determinante sobre la necesidad del rechazo y la posibilidad de lo nuevo. Sobre ello refiere:

No, en este espacio, en este momento no vamos a hacer lo que la sociedad capitalista espera de nosotros. Vamos a hacer aquello que consideramos necesario o deseable. Tomamos el momento o el espacio en nuestras manos y tratamos de hacer allí un lugar de autodeterminación rehusándonos a permitir que el dinero, o cualquier otra fuerza extraña, determine lo que hacemos. (p. 24)

Rechazar las propuestas que el enfoque economicista de la educación significa el intento de una grieta. Sin embargo, el autor plantea que para que sean efectivas deben expandirse. Ello implica continuarlas en el tiempo y abarcar a muchas personas;

multiplicarse, es decir, sumar tantas grietas como se pueda; y confluír, tienen que compartir su carácter anti sistémico que es su punto de encuentro.

Consideramos que la pedagogía freinetiana puede contribuir a una alternativa a la relación entre trabajo y educación establecido por el enfoque economicista, configurándose como grieta. Freinet (2011) confió en la capacidad posibilitadora del docente y lo expuso de la siguiente manera: “Somos incapaces de crear nada. No suscitamos ningún torrente. Pero podemos ayudar a la vida a realizarse, al torrente a proseguir su destino con máxima capacidad de poder. Ese es el papel, limitado pero repleto de posibilidades, de la verdadera educación” (p.51).

Es entonces que la tarea de enseñar se transforma en un compromiso social. Esta posición significa a la vez reconocer la pluralidad de pensamientos heterogéneos que de manera creativa surgen del docente y del alumno que se configuran en nuevas formas de trabajo no encuadradas en la lógica del capitalismo y que desafiándolo crean grietas. Las grietas son pues interconexiones dinámicas en contraposición a una arraigada concepción monocultural de lo que se entiende por trabajo. La apertura de una grieta es la apertura de un mundo que se presenta como cerrado, es la apertura de categorías que en la superficie niegan el poder del ser humano para descubrir en su núcleo fundamental formas pluriculturales de trabajar.

Por esta razón, se entiende que comprender al enfoque economicista de la educación con su lógica de enajenación no debería significar para los docentes dominación en sí, sino que se debería comprender desde la perspectiva de sus crisis, contradicciones y debilidades. Desde lo particular, cada docente tiene la posibilidad de generar grietas, y quizás esta multiplicidad de grietas intersticiales podrían llevar al cambio social. Al respecto, Holloway (2011), plantea que el cambio social es más bien el resultado de la transformación apenas visible de las actividades cotidianas de millones de personas que constituyen la base material del cambio radical posible.

Llegado a este punto, la visión del autor nos hace comprender que no hay metodologías, ni recetas a seguir, sino que por el contrario es necesario que los docentes “caminen preguntando”.

Por último, sabemos que el aula es un lugar donde se ven y se sienten las injusticias

del sistema, pero a la vez se exige preparar a los alumnos para él. En este contexto se torna difícil saber qué hacer si todos vivimos inevitablemente en este tiempo y espacio que se presenta inamovible y eterno, entonces, ¿será posible que los docentes con su acción tuerzan el rumbo? Comprendemos que no saber es parte del proceso, y que si bien es cierto que se han perdido las certezas la apertura de la incertidumbre es central para la creación de otras formas. Reconocer donde estamos con la humildad de quien acepta los problemas y las limitaciones, parece sensato.

### **Para que la escuela de hoy sea la escuela del trabajo libre**

¿Por qué estar en una escuela pública?, ¿para qué enseñar? Desde el enfoque de la pedagogía transformadora freinetiana, podemos afirmar que la razón apunta a que se necesita decididamente la transformación del estado actual de las cosas, porque la realidad es mutable y la educación puede ser una herramienta que haga dar un vuelco hacia otro modelo de persona y sociedad que permita a la humanidad una vida digna, que según Freinet, debe ser plena y en armonía con la Naturaleza.

Para la pedagogía freinetiana la educación debe basarse en el trabajo como medio para la transformación pues él conduce a la vida colectiva y democrática, desdeñando la relación que se establece tan impunemente entre el educar a la infancia y prepararla para el empleo. Al decir de López (2016), en una época en que la escolarización responde a los mandatos del mundo empresarial que torna todo conocimiento en lucrativo y todo progreso en tecnológico la escuela debe más que nunca centrarse en el trabajo libre para la vida.

Somos conscientes que recurrir a la pedagogía freinetiana es valorar el legado, pero además es un importante aporte actualizado de creatividad, lucha y compromiso de un movimiento internacional, activo y organizado de docentes. Esta pedagogía transformadora intenta generar inquietudes para así quizás, lograr consecuencias sociales. Por lo que, si el propósito desde el enfoque economicista de la educación es impedir la posibilidad de una organización diferente de la actividad humana que se sella en el carácter unitario del trabajo en el aula, la lucha en contra y más allá radica en abrir la escisión e intentar romper la capa que mantiene aprisionado el trabajo del alumno y el

docente.

La pedagogía freinetiana plantea tomar a la infancia y sustraerla del mundo que solo piensa el mundo como mercado y que, por ello mismo, poco o nada estaría preocupado con la vida misma y la existencia. Para esta pedagogía la infancia posee valor por ser infancia. Por lo que plantea que el tiempo de la infancia debe ser liberado del enseñar y aprender solo lo que es lucrativo.

Por dichas razones, en primer lugar, proponemos adueñarnos del significado del concepto trabajo. El lenguaje no es inocente y cuestionar el significado que se acepta de manera automática es necesario para no perder la dimensión del trabajo como “actividad vital, realización de los hombres y corazón social del mismo” (Freinet. 2011, p.79). La apropiación del término se funda en la contrahegemonía política e ideológica ya que su uso está siempre connotado por un discurso que en las aulas sustentan políticas autoritarias y represivas, radicalmente opuestas al carácter liberador y al servicio del bien común. Queda definido entonces que la revalorización de este concepto se propone como una labor de sensibilización de alumnos y docentes que posibilite explorar nuevas formas de trabajo en el aula. Freinet (1996) dividió tempranamente la reconstrucción semántica del término “trabajo” que la sociedad capitalista ya había realizado en su época y así decidió darle un significado diametralmente opuesto y lo formuló de la siguiente manera: “El trabajo es el corazón social del hombre. El trabajo en nuestra escuela será el gran principio, motor y filosofía de la pedagogía popular, la actividad a partir de la cual se desarrollarán todas las adquisiciones” (p.59).

Esta concepción de trabajo invita a reconocer la pluralidad de pensamientos heterogéneos que de manera creativa surgen de la infancia y del colectivo docente. Y que son pues, nuevas formas de trabajo no encuadradas en la lógica del enfoque economicista, y que existen desafiándolo.

Ciertamente la concepción de trabajo libre, tan significativa para una pedagogía transformadora como la freinetiana se evidencia también en el PEIP (2008) de la siguiente forma:

Esta concepción no niega ni ignora al hombre como sujeto activo en los procesos de producción, sino todo lo contrario. Concibe el trabajo como actividad social y cultural que

dignifica la vida del hombre, que contribuye a su humanización en la medida que transforma su pasividad en participación, su ignorancia y sumisión en actitud crítica y reflexiva, su postura individualista y egoísta en construcción con sentido solidario y cooperativo. (p.23)

Las palabras que acabamos de citar del PEIP nos conducen a reflexionar sobre la importancia del trabajo que realizan docentes y alumnos en el aula. Gracias a ello consideramos que el trabajo suscita y orienta las ideas y a la vez justifica el comportamiento individual y social del hombre. El trabajo es motor esencial no solo para Freinet, también para autores como Martínez Matonte (1987) y Jesualdo Sosa (1950). Ellos coinciden al plantear que la mano que trabaja, piensa, investiga y valora otras formas de trabajo que al no entrar dentro de los parámetros de la hegemonía monocultural permanecen invisibles al otro lado de la normalidad.

Según la pedagogía freinetiana el trabajo destila el pensamiento y es el elemento activo de un nuevo humanismo “capaz de suministrar a todos nuevas razones para vivir, luchar y crear” (1988. p.271).

Esto nos lleva a proponer que el trabajo en la escuela sea “libre”. El mismo se efectiviza mediante diversas actividades que responden a la necesidad orgánica de gastar el potencial de vida en una actividad a la vez individual y social que tenga un fin perfectamente comprendido y llevado a cabo por el grupo. (Freinet, 1988)

El trabajo libre, no puede realizarse de forma coercitiva e impuesta como algo exterior y ajeno al individuo. Dentro de este enfoque pedagógico las tareas impuestas por un orden externo o aquellas que suponen una carga insoportable para quien las realiza, sea de tipo físico o moral no deben ser consideradas como trabajo. El trabajo libre se irgue, además, en contra a la separación anormal de la clase intelectualizada y el taller activo que prepara para la dualidad social de los trabajos manuales que históricamente se han visto relegados a la mediocridad, y a “una clase intelectual tanto más presuntuosa cuanto más estéril” (Freinet. 1988, p.272).

En el mismo sentido Figari, quien fue Director de la Escuela de Artes y Oficios, se opuso a la hegemónica dicotomía trabajo intelectual, trabajo manual, sosteniendo la necesidad de que el estudiante y futuro trabajador fuera alguien capaz de pensar y de tomar decisiones en el proceso productivo, y no solo un operario rutinario. Planteaba la

idea de la educación integral que incorpore trabajo y cultura, repensando el enfoque y el lugar del trabajo en la producción de cultura.

Hemos presentando la visión de autores que plantean con igual contundencia la importancia de no separar el pensamiento de la naturaleza y del trabajo. Por consiguiente, proponemos que la escuela no puede adaptarse a los fines de un enfoque preocupado no tanto en “educar al pueblo, sino de prepararlo con una eficiencia más racional para los nuevos trabajos que el sistema impone” (Freinet 1946. En Pettini. 1977).

De acuerdo con la exigencia democrática que le asignamos a la educación creemos que esta debe asegurar a la infancia una profunda formación humana que supere cualquier distinción clasista que refleje la división en la sociedad entre “ejecutores” y “dirigentes”. Esta exigencia democrática y formativa contrasta con la opinión de aquellos que creen que la educación debe limitarse a suministrar la formación suficiente para afrontar evaluaciones externas y estandarizadas y cubrir ciertos puestos de trabajo. Y en consecuencia no incluye a los docentes en las decisiones y planificaciones, pero sí en la ejecución de las mismas mediante evaluaciones y el uso de plataformas en línea.

De aquí la petición de una radical reconsideración que favorezca a que los alumnos y docentes consigan las ideas, los gestos y los actos, que no son quizá de utilidad inmediata y de los que quizás nunca podrán sacar ganancia, pero que ciertamente serán un aspecto elogiado de una exigencia de cultura, que es el noble símbolo de la educación al servicio del hombre. (Freinet. 1973. En Pettini. 1977)

Lo anterior implica que en la escuela se lleve a cabo lo que Freinet (1988) llamó “el auténtico trabajo libre”. En él, el niño desarrolla al máximo su personalidad en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirve. Por medio del trabajo elegido libremente y llevado a cabo de forma colaborativa junto a sus compañeros y el docente, el autor plantea que cumple su destino, elevándose a la dignidad y a la potencia del hombre libre que se prepara así para trabajar eficazmente, “lejos de mentiras interesadas para la realización de una sociedad armoniosa y equilibrada.” (Freinet. 1988, p.272)

Pero para que ello sea una realidad la escuela debe estar centrada en el niño y en el interés del niño por salir al mundo, por conocerlo y no por hacer que el niño se interese mediante mil artilugios en aquello que conviene al mercado. La escuela que se centra en

el niño como miembro de la comunidad utiliza técnicas, manuales e intelectuales que surgen de las necesidades, la expresión y el interés del niño en función, también, de las necesidades de su comunidad. Los principios pedagógicos que propician las técnicas de trabajo, son principios sin los cuales las mismas no sirven para hacer de la educación el principal medio para lograr los cambios que necesita la humanidad.

Es por tanto, al igual que lo manifestó Freinet (1996), que sostenemos que la escuela se debe elevar como contrahegemónica, transformadora y liberadora de los individuos:

El feudalismo tuvo su escuela feudal; la Iglesia poseyó una educación peculiar, el capitalismo ha engendrado una escuela bastarda, con su palabrería humanista que disfraza su timidez social y su inmovilidad técnica. Si el pueblo accediera al poder tendría su escuela y su pedagogía, ¡pero no esperemos más para adaptar nuestra educación a la sociedad popular! (pp.29,30)

Desde este enfoque la educación popular capta el valor del trabajo como un hacer dignificante, realizador y creador. Elise Freinet (1996) planteó la filosofía de la pedagogía popular manifestándolo de la siguiente manera: “Nosotros queremos la educación por el trabajo, cultura fruto de una actividad laboriosa de los propios niños, ciencia hija de la experiencia, pensamiento determinado continuamente por la materia y la acción” (p.61).

Para lograr el fin se idearon “talleres de trabajo”, “la sala de estudio común”, “la imprenta”, “el periódico mural”, “la correspondencia interescolar”, “la asamblea grupal”, “el texto libre”, “el tanteo experimental”, “la cooperativa escolar”, entre otros. Ideología y praxis que llevaría a la formación del niño como ciudadano de la sociedad popular.

Este enfoque pedagógico y social conlleva una armonía nueva que suscita un orden profundo y funcional, una disciplina que es el propio orden en la organización de la actividad y del trabajo. Una eficacia que resulta de una racionalización humana de la vida escolar. La escuela enmarcada dentro del trabajo libre, como expresión creadora del niño responde a la “disciplina racional”. Al respecto Freinet (1996) manifestó que la escuela regida por esta disciplina sería la más disciplinada: “Lo que habrá desaparecido de ella es efectivamente esa disciplina exterior y formal sin la cual la escuela actual solo sería el caos y la nada” (p.30). La disciplina racional es la expresión natural y el resultado de la organización funcional de la actividad y de la vida de la comunidad escolar. Dicha



disciplina parte de la base de que, según Freinet (1996), a nadie le gusta enajenarse, porque enajenarse es obedecer pasivamente a un orden externo.

A partir de ello consideramos que es preciso desterrar todas las enajenaciones posibles del ámbito escolar. El trabajo libre puede realizarse por medio de la organización cooperativa. Ello se efectiviza en el orden en la entrada a clase porque dentro espera el trabajo elegido y llevado a cabo con responsabilidad. El silencio durante la labor se debe a la necesidad de concentrarse en la tarea que se desempeña y en el respeto al colectivo áulico. En consecuencia, puede existir “orden y disciplina sin la autoridad embrutecedora” cuyos símbolos son “las alienaciones en el patio, los toques de silbato y los brazos cruzados” (Freinet, 1996, p.235).

Para finalizar, la pedagogía freinetiana refleja amor por el trabajo lo que conlleva a la reflexión permanente sobre él, según Monteagudo (1988), Freinet fue un auténtico rupturista de la educación de su tiempo, el gran constructor de lo que se podría llamar el “materialismo escolar”. Por lo que tomar en este ensayo los valores de esta pedagogía significa estar atentos a las necesidades sociales, llevando a cabo un trabajo comprometido, ético y político. Y a la vez, teniendo fe en los poderes de la educación como mecanismo privilegiado para la crítica, para la toma de conciencia y para la transformación.

A lo largo de este ensayo se pretendió analizar las condiciones objetivas de organización social del trabajo en nuestra sociedad que generan la enajenación de la actividad, la pérdida de sentido y la huida del trabajo. También analizamos la invasión del enfoque economicista dentro de la esfera escolar.

Abogamos por un pensar crítico y posibilista para comprender que los alumnos están en la escuela y no en el mercado y que, por consiguiente, no deberían estar preparándose en la escuela para él.

En contraposición a ello creemos en la posibilidad de generar experiencias de trabajo libre, de disfrute por la actividad y de toma de conciencia de su sentido. Y, así pues, identificar los factores que diariamente enajenan el trabajo de todos en el aula que se visibilizan mediante calificaciones, evaluaciones externas, falta de participación tanto del docente como del alumno en la ideación de las actividades, carencia de sentido de las

mismas, falta de control en los tiempos, formas de trabajo y condiciones de realización.

Esta pedagogía propone un modelo de docente que puede transformar la forma de organizar el trabajo escolar, generando conciencia del sentido del trabajo a través de la disposición del proceso de producción en todos los aspectos en que sea posible. El direccionar del docente en el esfuerzo de la actividad conduce al logro del objetivo definido colectivamente y posiciona al niño lejos del lugar que lo asume como un individuo aislado y carente que compite con los demás.

Desde esta concepción el docente y el alumno en el aula son seres dignos y completos que cooperan para la consecución de un fin común que quizás logre verse reflejado en nuevas construcciones sociales, fruto de la emancipación individual y colectiva de la humanidad.

## **Análisis pedagógico**

A partir de la reflexión sobre los aportes de los diferentes autores seleccionados analizaré las siguientes situaciones educativas. Para ello me posicionare en el paradigma crítico pues entiendo que me permitirá comprender cuáles son los procesos individuales y sociales que subyacen en las acciones educativas presentadas, así como también proponer posibles líneas de acción alternativas.

### **¡Es mi deber tomar las decisiones!**

**En sexto año la maestra les pidió a los estudiantes que se agruparan en tres equipos. Al no sentirse conforme los reubicó según su criterio. Los niños le preguntaron por qué los reacomodó. Les contestó que lo hacía para que trabajaran rápido y no perdieran tiempo y que además era su deber tomar las decisiones**

Varias son las razones que me llevaron a seleccionar este ejemplo dentro de otros. Una de ellas es que la maestra hizo explícito durante el diálogo con los niños que la escuela es el lugar donde se debe aprender a obedecer para lograr en el futuro tener un empleo. Por lo que presentó únicamente al trabajo escolar como preparación para el trabajo asalariado que como plantea Freinet (1972) torna al trabajo escolar en carga de grava para la existencia del alumno y simple medio para obtener calificaciones.

El vocabulario cotidiano explicitaba literalmente la noción de trabajo para convocar a la tarea áulica. Y en cuanto la escuela está situada en el conjunto de las relaciones entre las clases sociales y es expresión de la realidad existente según Antunes (2001), en la sociedad regida por el valor se impediría que la escuela sea un ámbito democrático y de humanización social y llevaría a cabo la función de selección y reproducción social. A la

vez, la maestra se posicionó como un agente disciplinario que debía enseñarles a obedecer, por ello los acomodó en el espacio, para que no perdieran tiempo. La disciplina se utilizó para distribuir haciendo uso de una micropenalidad que supuso un sistema de gratificaciones y sanciones. La disciplina implicada en esta situación revela el sometimiento constante de los niños en el aula. La maestra no dio explicaciones, solo demandó obediencia.

Frente a esta situación entendí que ella tenía internalizado que en la escuela los niños debían asimilar las actitudes, hábitos y habilidades que luego se requerirían para la obtención de un empleo. A esta relación que enmarca al aula como el lugar donde aprender los valores necesarios para el mundo del empleo según Lesa (1988) se le llama “teoría de la correspondencia”. En el aula gracias a la dinámica de la interacción entre la maestra y los alumnos se inculcaban las actitudes y disposiciones necesarias para aceptar los imperativos económicos y sociales del sistema capitalista.

Su cometido era “enderezarlos”, porque si no “no iban a durar en ningún trabajo”. Ella manifestaba que lo hacía por el bien de los niños y en alguna ocasión cuando yo les permitía tomar decisiones me repetía que los niños no tenían “cultura de trabajo” por lo que teníamos que indicarles lo que debían hacer. Su actitud en el aula se mantuvo de esa forma. En la clase no había lugar a preguntas, a reformulaciones, a propuestas por parte de los niños. Todos los días transcurrían de igual manera, ella les decía que tenían que aprender a trabajar, y en alguna ocasión llegó a decirles que como muchos de sus padres nunca habían trabajado les debía enseñar “la cultura del trabajo”.

Atendiendo a sus consideraciones, reflexioné sobre lo que plantea Holloway (2011) con respecto a la construcción social de que a una parte de la sociedad se le debe enseñar a trabajar, en otras palabras, a adoptar ciertas formas de comportamiento.

De esto puedo interpretar que socializar a los niños era sinónimo de aprender la “cultura del trabajo” por medio del sometimiento coartando cualquier otra manifestación que no se ajustara a sus parámetros. Desde su perspectiva el trabajo era únicamente trabajo enajenado, carga de la cual uno se libera tan pronto como se tiene la posibilidad.

Pensando específicamente en la situación seleccionada, considero que la maestra asumía la perspectiva del docente de la escuela tradicional regida por el poder

disciplinario, creando una subjetividad disciplinada y sometida en la que los alumnos se subordinan y producen relaciones de verdad y normalidad.

De manera contraria, considero que la escuela debería acercar a los niños una concepción diferente de trabajo, descartando a los conocimientos y al trabajo en condiciones de enajenación que reduce al niño a un sujeto que debe adquirir determinados conocimientos lucrativos. Desde esta perspectiva entiendo que la relación docente alumno en el aula se basaba en las leyes de la necrofilia propuestas por Fromm. De alguna manera ella incitaba a que las relaciones y las acciones se sucedieran de manera mecánica, de convertir lo orgánico en inorgánico, de convertir a los alumnos en objetos, en recipientes.

Así la maestra, al decir de Freire (1971) no se dejaba mover por el ánimo de liberar el pensar de los niños, que consideramos podría llevar a la tarea común de transformar el mundo. En cambio, su ánimo era el contrario: ella intentaba continuamente controlar a los alumnos, quizás hasta en sus pensamientos para de alguna manera, dotarlos de algunas competencias para que se adaptaran al mundo como mercado.

Por último, considero que la actitud de la maestra no le permitía proyectar que lo que sucedía en el aula la implicaba desde la responsabilidad y el compromiso. Fue una maestra que no se cuestionaba ni cuestionaba sus prácticas. Creo que ella entendía que si lo hacía ponía en juego su autoridad como profesional.

### **Afirmar un modo diferente de hacer**

**En quinto grado el grupo recibe una notificación para realizar una evaluación de Ceibal en Inglés. Al enfrentarse con la evaluación los niños manifiestan que no pueden realizarla porque no poseen los conocimientos necesarios, pese a ello la maestra los incentiva a realizarla recordándoles los premios que podían obtener. Frente a esta situación le sugerí a la maestra que no la hicieran y que le plantearan la situación a la profesora remota. Me contestó que no hacer la evaluación los haría “quedar mal” frente a Ceibal en Inglés. Ese día me fui con una sensación inquietante de la escuela ya que la situación me parecía una farsa. Más tarde dialogamos sobre cuál era el sentido de realizar la evaluación, sobre quién los iba**

a evaluar y qué se haría con los resultados de la evaluación. Coincidimos en que era algo impuesto y sin sentido para el grupo. Le comenté que tenía pensado crear una secuencia de Ética: “Las decisiones colectivas y la participación democrática. - La argumentación y contraargumentación en la discusión y el debate” y que sería interesante para evaluar con el grupo si realizar la evaluación o no. En nuestro siguiente encuentro dialogamos sobre el tema con el grupo. Por medio de asamblea se decidió que debíamos informarnos sobre la razón de realizar una evaluación de ese tipo. Los niños se organizaron repartiéndose por subgrupos las preguntas que debían investigar, mediante asambleas y de manera colectiva se respondieron las preguntas. Al cabo de los días, donde se discutió y debatió, se decidió por votación en asamblea que no debían realizar la prueba, pero no solamente eso, también decidieron redactar una carta que fue enviada a Ceibal en Inglés explicando sus razones, y proponiendo otro tipo de pruebas. No nos contestaron, pero todos nos sentimos mucho mejor.

El día de la evaluación me preocupó la actitud de la maestra, ella se veía ansiosa y sobrecargada. A la vez, era evidente que los niños no contaban ni con los conocimientos ni con las computadoras para realizar la evaluación, pero decían que debían hacerla para ganar el premio, y quizás también para que la maestra estuviera contenta. En ese momento quedaba claro que la evaluación era un vehículo para llegar a un fin y el alumno un sujeto pasivo que obedecía a un poder externo. La obligación que imperaba provenía de un poder por encima de los niños y la maestra que los “obligaba” a realizar la evaluación. Lo que generaba que el grupo sintiera que no podía fallar, porque si otras escuelas podían, ellos también tenían que poder. Esto deja en evidencia la imposición del éxito que ingresa a la escuela por medio del enfoque economicista de la educación. Por lo que es necesario que algunas escuelas ganen premios para ostentar visiblemente su éxito, que solo puede calibrarse por el fracaso de otras, haciendo evidente desde la infancia la desigualdad manifiesta que existe entre personas con capacidad y talento y otras que ni tienen capacidad ni demuestran talento alguno. A ello debemos agregar que la evaluación se presentaba con premios para los mejores puntuados a nivel nacional, por lo que dependía de su “libre elección”, obtener o no el premio de esto se entiende lo

que Han (2014) sostiene sobre que el sujeto sometido no es siquiera consciente de su sometimiento puesto que el entramado de dominación le queda totalmente oculto y de ahí que se presuma libre.

Dos años después escuché por primera vez “poder inteligente” y automáticamente rondó en mi mente esta situación. Entendí la razón por la cual la maestra se veía tan perturbada. Hoy soy consciente que el poder inteligente estaba presente en el aula. Ese poder que se mostraba “amable” por medio de una interfaz seductora, escapaba a toda visibilidad y sometía a los actores de lo educativo bajo su impudoso discurso exitista.

Considero que, por medio de algunas propuestas educativas como Ceibal en Inglés, se promueve la noción de éxito y fracaso tan necesario para el enfoque economicista de la educación. De esta manera los alumnos que tienen uno u otro resultado asumen que la situación que viven se debe exclusivamente a su talento y capacidades. Ello publicita la idea de que la sociedad produce iguales oportunidades para todas las personas definiendo desde la escuela el éxito y fracaso dentro de los parámetros útiles al capitalismo global.

En base a lo anterior se entiende la razón de tan necesaria evaluación a nivel nacional. Hoy sabemos que las empresas compiten por certificaciones que les otorgan más valor a sus productos y les permiten la entrada a distintos mercados. ¿No recuerda esta situación a ello? A los empleados se los evalúa mediante pruebas que miden su productividad, y se les indica qué deben hacer para tener éxito. Como vemos gracias a esta situación pedagógica la escuela se ve enmarcada dentro de un enfoque que responde al modelo de liderazgo empresarial ejerciendo el poder de forma autocrática, reduciendo el currículo al lenguaje de las normas y las evaluaciones estandarizadas y externas asegurándose de que los docentes tengan poco control sobre las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje convirtiéndose en ejecutores y agentes de control de lo elaborado por otros.

Esta situación me llevó a dialogar con la maestra. Considero que al principio tuvo una actitud de indiferencia, solo quería que hicieran la prueba. Pero luego, de manera dialéctica llegamos al análisis reflexivo de la situación. En ese momento coincidimos en que aprender inglés era bueno para los niños, pero quedaba claro que en base a la

experiencia que se estaba viviendo los niños y ella estaban pasando mal. Por lo que podríamos afirmar que se producía un extrañamiento con respecto a la evaluación, pero sabían que debían hacerla para cumplir con su deber. De esa forma recibirían una calificación y un premio. A mi modo de ver, de esto se desprende que en la escuela los niños se acostumbran a realizar trabajos que no les pertenecen. Esta temprana adaptación es lo que luego les permitiría adaptarse a las condiciones de trabajo requeridas en la actual sociedad capitalista. Y no solo eso, la maestra también se veía devaluada en su rol como profesional de la educación marcando una clara diferenciación entre ejecutores y dirigentes, en otras palabras, entre masa trabajadora y empresarios.

Al mismo tiempo, sin embargo, esta situación sirvió como hincapié para proponer al grupo decidir si debían o no realizar la prueba. Considero que la maestra se mostró entonces como una profesional que poseía las condiciones para lograr las transformaciones. A la vez nuestra actitud, como plantea Hinkelammert (1995), no era solo resistir. Por lo que propusimos investigar, y así se hizo. La decisión se tomó de manera concienzuda y en colectivo, lo que nos llevó a enviar un correo electrónico. Como vemos, no se trataba del futuro, del hacer en algún momento. Las escuelas no están hechas y según Skliar (2017) hay que hacerlas. En consecuencia, estoy convencida de que en ese momento “hicimos escuela” por medio de la desobediencia y logramos generar un espacio-tiempo diferente. Sin saberlo en ese momento pusimos en juego fundamentos de la pedagogía freinetiana, guiando a que los niños trabajaran de manera autogestionada y organizada, sin conductas autocráticas y represivas. Es decir, nosotras, las que enseñando se encuentran diariamente en contacto con la realidad, enfrentamos las soluciones “aportadas desde afuera” que son todo menos adecuadas al contexto. En otras palabras y parafraseando a Marx “la liberación pedagógica fue obra de los propios educadores...”

Al llegar este punto considero que el trabajo en el aula se transformó y tuvo carácter liberador y al servicio del bien común que ambas consideramos necesario para combatir los valores del neoliberalismo y los mecanismos del enfoque economicista de la educación.



### **Aula popular, cultura laboriosa de los niños**

**La maestra con la cual compartí la práctica docente de cuarto en 6º grado se mostró abierta a conocer sobre la inquietud que me movilizaba en relación a la articulación educación-trabajo y me otorgó el espacio para que pudiera llevar a cabo distintas actividades en pro de mi propósito. Considero que fue gracias a ello que en el segundo semestre pude planificar junto a los niños, además del Complejo de interés “Conservación”, la secuencia de Geología en la cual se enmarcó mi último parcial. Para ello trabajé junto con los niños. En primer lugar, seleccionamos el contenido y realizamos los recortes sobre la base de lo que querían aprender. Debo destacar que para la actividad de mi parcial decidimos realizar modelos de representación para simular la “infiltración profunda de la precipitación de lluvia en la dinámica del agua subterránea”. Tanto la maestra como yo éramos consciente del desafío, pero confiábamos en que los niños estaban preparados y a la altura de las circunstancias. En conclusión, los niños recabaron los materiales, se dividieron en grupos y se adjudicaron las tareas. Luego construyeron los modelos de representación, redactaron el cuadro guía de experimentación y planificaron las jornadas y hasta decidieron evaluarse en una actividad previa al parcial “para estar seguros de que todos habían aprendido lo que se habían propuesto hasta el momento.”**

En primer lugar, considero que la situación que describí fue posible gracias a mi maestra adscriptora quien se mostró abierta a conocer sobre la pedagogía Freinet y me concedió el espacio para llevar a cabo las técnicas. A la vez, en una primera reunión donde la directora nos preguntó cuál era nuestro propósito para el año contesté que era poner en práctica las técnicas Freinet. Al llegar a este punto soy consciente de que si lo pude hacer fue también porque la directora lo posibilitó.

Con respecto a mi maestra adscriptora debo mencionar que era común verla dialogando con los niños frente a distintas situaciones familiares que acontecían. No dudaba en cortar una actividad u otorgar el tiempo necesario para abocarse a lo que la situación ameritaba. Me presentó frente al grupo como a una compañera, a un par. Verla

trabajar fueron para mí instancias de aprendizaje. Por ello como plantea el PEIP (2008), considero que la maestra asumió una posición de modelo contrahegemónico fundamentado en los principios de solidaridad y cooperación.

Sin lugar a dudas, las técnicas Freinet que la maestra habilitó a que utilizara en clase no se realizaron solo con propósito de una mayor eficiencia de las formas de gestión y control del grupo, sino que contaron sobre todo con instancias democráticas dirigidas a la necesidad de que el alumno construya con su trabajo armonioso y equilibrado una sociedad racional desarrollando así al máximo su personalidad. Esta nueva situación áulica permitió por medio de votación en la asamblea semanal grupal, por citar algunos ejemplos, tomar agua dentro del aula y escribir con lapicera. Concibo, pues que los alumnos cooperaron hacia el objetivo de que el aula fuera un lugar mejor porque tomaron consciencia de que eran ellos los encargados de, como sostiene Freinet (1971), roturar la tierra donde hay que germinar la semilla.

En ese contexto de cooperación los alumnos trabajaron y su trabajo fue trabajo como expresión. Estas situaciones mejoraron visiblemente el problema de violencia en el aula. Los niños que se mostraban más violentos eran los que más responsablemente se involucraban con las actividades: proponían, diseñaban y tenían muchas preguntas, así como ideas para intentar responderlas. Esta forma de trabajar fue una alternativa al trabajo “enajenado” de aula, que es con el que más acostumbrados estamos. También pude detectar que los días en que teníamos jornada completa ya sabían lo que cada uno tenía que hacer. En un momento de la secuencia de Geología necesitamos realizar los “modelos de representación” para la infiltración de agua de precipitación de lluvia, para ello necesitábamos muchos materiales y todos los trajeron los niños: tierra, arena, pedregullo, más de 30 bidones de agua. Verlos trabajar con tanto ahínco, verlos preguntarse, enseñarse, buscar estrategias para explicarle al compañero que aún no había comprendido, nos llenaba a todos de placer.

Por lo que todos teníamos esperanza. Yo sentía que en ese momento la grieta se abría en el tejido apretado del capitalismo y cosas nuevas sucedían. En ese espacio, en este momento no hicimos lo que el enfoque economicista de la educación esperaba de nosotros. Hicimos aquello que consideramos necesario o deseable. Tomamos el

momento en nuestras manos y tratamos de hacer allí un lugar de autodeterminación rehusándonos a permitir que la lógica a la subordinación del mercado o cualquier otra fuerza extraña, determinara lo que hacíamos.

Entendimos que el trabajo en el aula era actividad vital y por lo tanto antagónica al trabajo enajenado. En todo momento los niños podían dejar en el “periódico mural” sus ideas y propuestas para luego debatir con el grupo. Ello implicó reconocer la pluralidad de pensamientos que de manera creativa surgen del niño y del docente, configurándose en nuevas formas no encuadradas dentro del enfoque economicista de la educación.

Muchas veces lo dialogamos con la maestra adscriptora y estuvimos de acuerdo en que en ese escenario la educación permitía la recuperación de la confianza en el hombre como sujeto de posibilidad y contribuía a valorar la búsqueda de fines comunes y por qué no a la construcción de una sociedad de utopía. Por ello mismo y por el compromiso que genera lo pedagógico decidí seguir concurriendo a la escuela después del 31 de octubre hasta fin de curso. La maestra y la directora estuvieron de acuerdo demostrando ambas que hicieron “grieta” y por ende que fueron docentes transformadoras. Ellas dieron apertura a un mundo que se presenta como cerrado y que niega el poder del ser humano para descubrir en su núcleo formas pluriculturales de trabajar y relacionarse. Es entonces que considero que nuestra responsabilidad como docentes fue más allá de conseguir un alumnado implicado en sus trabajos diarios, también infundimos una forma de pensar que puede ser la clave de la dinámica social.

En conclusión, solo bastaba con entrar al aula para ver que lo que allí sucedía se concentraba en el niño como miembro de la comunidad escolar. Para ello utilizamos técnicas, manuales e intelectuales que surgieron de las necesidades, la expresión y el interés del niño, en función también de las necesidades de la comunidad áulica y escolar. El trabajo en el aula fue un verdadero resurgimiento pedagógico, racional, eficaz y humano que permitió al niño acceder a su destino con la máxima potencia. Estoy convencida de que así fue, nuestra labor diaria crítica e informada se evidenció no solo en las actividades y sus resultados, sino en el compromiso con el que cada día los niños llegaban a la escuela a trabajar.

## **Reflexiones finales**

Cuando tomé la decisión de realizar esta carrera era consciente de que me acercaba al magisterio porque había algo de él que me inquietaba con respecto al “deber ser” como alumna que respondía a obedecer a la maestra y realizar de la mejor manera posible lo que ella pidiera.

Cuando finalicé el liceo quise ser profesora de Literatura. Sin embargo, en mi familia me preguntaron para qué me iba a servir y remarcaron que como profesora iba a ganar muy poco. En consecuencia, tenía que estudiar algo que me permitiera vivir. En esa búsqueda relacionada con aprender sobre el lenguaje me encontré con Traductorado. Ahí sí, el idioma inglés se abrió como la posibilidad de tener trabajo “porque para trabajar se necesitaba saber inglés”. Esta idea culturalmente arraigada del estudiar lo que en el futuro permita tener un trabajo comenzó a frecuentarme. En base a ello tomé la decisión de realizar la carrera de “Maestro Común” para acercarme a la relación entre educación

y trabajo e intentar entender cuál es el rol de los maestros en este binomio.

Durante estos años he visto cómo el trabajo configura las realidades y las existencias. Y que depende del lugar donde se nazca y de la “suerte que toque” lo que cada uno hará con su vida. He constatado también que desde algunos organismos relacionados con la educación pública se está haciendo un gran esfuerzo para que la escuela pública asuma la realidad como inmutable impulsando la práctica docente sobre la implantación de un enfoque economicista basado en criterios de aceptación/adaptación de las personas a las circunstancias materiales y sociales que les toca vivir.

Es por ello y gracias a este ensayo que comprendo que las circunstancias materiales y sociales son construcciones históricas estrechamente relacionadas con el trabajo. En consecuencia, trabajo es toda actividad que se realiza de manera organizada y consciente y que su resultado modifica la realidad. Por lo que considero necesario que el niño en el aula sea un actor responsable en tanto constructor de los objetivos de su tarea entendida como trabajo, de la selección de la metodología y de los medios a emplear, así como (auto) evaluador de la misma siendo consciente de la posibilidad de mejorar la realidad y no solo de reproducirla.

En el empeño de pensar la articulación educación-trabajo concluyo en que debe desecharse toda tentativa de valorizar el trabajo *per se*, por tener ocupados a los alumnos o por pensar en dotarlos de competencias requeridas por el mercado laboral sin que estos perciban que al trabajar inciden y crean el paisaje, modificándolo y modificándose. Y principalmente considero la urgente necesidad de llevar al aula prácticas que se embeban de las pedagogías transformadoras no solo en sus técnicas, sino también, y, sobre todo, en sus fines porque nunca como ahora se extiende a escala planetaria la dominación y, aparejada a ella, la necesidad de emancipación.

Finalmente, hoy pienso a la escuela como espacios-tiempos donde la justicia, la autonomía y el trabajo como expresión creadora otorguen a los sujetos la posibilidad de la transformación de la sociedad. Y por este medio, como plantea Meirieu (2017) lograr transformaciones sociales por medio de la transgresión intelectual.

Realizar este ensayo me concientizó del desafío que representa la carrera magisterial, y también me generó nuevas interrogantes, entre ellas me cuestiono si es la educación

por medio del trabajo libre suficiente para lograr una transformación hacia una sociedad más justa. Ciertamente es que no tengo la respuesta, y que tampoco se encontrará en este ensayo. Pero mi propuesta se basa en que la escuela pública y sus docentes poseen la capacidad de agrietar las estructuras sólidamente enquistadas del trabajo como sinónimo de trabajo productivo, buscando recuperar el sentido noble e intelectual del trabajo, como fuerza constructora del entramado social y como eje esencial constituyente del sentido de humanidad.

Es tal vez una tarea titánica la que aspiro, sobre todo si tenemos presente la relatividad de las conquistas, pues es mucho lo que siempre queda por hacer, y las múltiples incertidumbres que el mundo actual nos ofrece.

Por último, y no por eso menos importante, considero que es necesario evaluar la fuerza viva de la creación en la escuela a fin de que la tarea pedagógica se eleve a la noción de ciencia humana que no dirá jamás su última palabra.

## Bibliografía

- Alpini, A. (2013) “Niños cultura y escuela en el Uruguay del siglo XIX”. En Delio, L. “Estudios de Historia de la Educación: algunas políticas, prácticas, ideas Volumen I” Montevideo. ANEP-CEIP. Tradinco S.A.
- Althusser, L. (1988) “Ideología y aparatos ideológicos del Estado” Buenos Aires. Nueva Visión.
- ANEP- CEIP (2008) “Programa de Educación Inicial y primaria”.
- ANEP. CFE. (2017) “Documento para la discusión. Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay.” Montevideo.
- Antunes, R. (2001) “¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre las metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo” Brasil. Editora Cortex.
- Ayuste, A. Trilla, J. (2005) “Pedagogías de la Modernidad y Discursos Postmodernos sobre la Educación”. Revista de Educación, número 336., pp.219-248.
- Battezzare y Carbajal. (2010) “Pedro Figari. Tradición Y Utopía”. Montevideo. Psicolibros.
- Carr, W. Kemmis, S. (1988) “Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado”. Barcelona. Ed. Martinez Roca, S.A.
- Carrizales, C. “El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas”. Editorial Dilema.
- Castoriadis, C. (2008) “Ventana al caos”. En Sarthou, D. Puyol, R. (2013) “Reconsiderando la educación en Uruguay.” Montevideo. Mastergraf. SRL.
- Cullen, C. (2004) “Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro.” Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

- Deleuze, G (1991) “Posdata a las sociedades de control”. En Sarthou, D. Puyol, R. (2013) “Reconsiderando la educación en Uruguay.” Montevideo. Mastergraf. SRL.
- Foucault, M. (1975) “Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión”. Montevideo. Siglo XXI.
- Freinet, C. (1996) “La escuela moderna francesa. Una pedagogía de sentido común. Las invariantes pedagógicas.” Madrid. Ediciones Morata.
- Freinet, E. (1978) “La trayectoria de Célestin Freinet. La libre expresión en la Pedagogía Freinet”. Barcelona. Gedisa.
- Freire, P (1971) “Pedagogía del oprimido” Montevideo, Tierra Nueva.
- Giroux, H. (1997) “Los profesores como intelectuales”. Paidós.
- Giroux, H. (2003) “La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural” Madrid. Ed. Morata.
- González Monteagudo, J. (1988) “La pedagogía de Célestin Freinet. Contexto, bases teóricas, influencia” Madrid. CIDE.
- Han, Byung Chul. (2012) “Sociedad del cansancio”. Barcelona. Herder.
- Han, Byung Chul. (2014) “Psicopolítica”. Barcelona. Herder.
- Hinkelammert, F. (1995) “Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión” Costa Rica. Editorial Del.
- Holloway, J (2011) “Agrietar el capitalismo: el hacer contra el trabajo”. Buenos Aires Editorial. Herramienta.
- Lesa, C. (1988) “Acerca del currículo oculto”. En Revista Punto 21. CIEP. Montevideo.
- Ley N° 18437: Ley General de Educación.
- López, G. (2017) “Las técnicas de la pedagogía Freinet y su legado para la educación actual.” Barcelona. Eumed.
- Martínez, Matonte. J. (1987) “Villa García por dentro. Una experiencia educacional interrumpida.” Montevideo.
- Marx, K (1980) “Manuscritos económico-filosóficos 1844” Madrid. Editorial Alianza.
- Movimiento Mexicano Para La Escuela Moderna (2011) “La Pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios” México. Ed. MMEM.
- Pettini, A. (1977) “Célestin Freinet y sus técnicas”. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- Ruíz, P., Narváez, P., y Silva, J. (2016) “Desmontando la escuela neoliberal”. Sevilla.



Aulalibre.

- Sarthou, D. Puyol, R. (2013) "Reconsiderando la educación en Uruguay." Montevideo. Mastergraf. SRL.
- Skliar. C. (2017) "Pedagogías de las diferencias". Buenos Aires. Noveduc.
- Sosa. Jesualdo (1950) "La expresión creadora del niño". Buenos Aires Ed. Poseidón.
- Varela, J. Álvarez Uría, F. (1991) "Arqueología de la escuela. Genealogía del poder" Madrid. Ediciones La Piqueta.
- Whiteford, D. (2004) "Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva" Madrid. Editorial Traficantes de sueños.
- Zambrano. M. (2007) "Filosofía y Educación. Manuscrito". Málaga. Ágora.

### **Webgrafía**

- Banco Mundial (2015) "Uruguay desafíos y oportunidades 2015-2020" Recuperado en <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/992291467993179877>
- CEPAL. OEI. (2010) "Metas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios". Recuperado en <https://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- Eduy.21. Cambio educativo y educación para el cambio. Recuperado en: <http://eduy21.org/servlet/com.eduy.web.home>
- Guzmán-Marín, F. (2012) "El concepto de competencia" En revista Iberoamericana de educación N°60. Recuperado en <https://rieoei.org/RIE/article/view/1289>
- World Economic Forum. Recuperado en: <https://www.weforum.org/>